



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
SANTA FE, ARGENTINA

Maestría en Didácticas Específicas

TÍTULO DE LA TESIS

*La dirección de tesis en clave pedagógico-didáctica.
Una mirada desde las maestrías de la Universidad
Nacional de Entre Ríos (UNER) y de la Universidad
Nacional del Litoral (UNL)*

Maestranda: Esp. Lic. Daniela Vivas

Directora de tesis: Dra. Ana María Bartolini

Co-Directora de tesis: Mg. Milagros Rafaghelli

2017

AGRADECIMIENTOS

A mi padre Hugo quien hizo posible que iniciara mi formación académica, confiando en mis aptitudes para llegar a la meta.

A mi esposo Rodolfo por su paciencia, comprensión y amor con el que me acompañó en esta etapa.

A mi hija Lucía por compartir este proceso en forma conjunta, ambas como estudiantes, una de posgrado y la otra de grado.

A mi directora Any por ayudarme a dar mis primeros pasos en investigación, compartiendo de manera generosa su saber experto y acompañándome en todo este recorrido dejando una huella en mi camino.

A mi codirectora Milagros por su presencia, por su guía y por sus aportes que enriquecieron mi trabajo.

A mi compañera del grupo de investigación Ivana por el tiempo dedicado a la lectura de la tesis, por sus sugerencias y por los gratos momentos compartidos.

¡Gracias!

*Enseñar, no es transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades para
su producción o construcción.
Quien enseña, aprende al enseñar
y quien enseña, aprende a aprender.*

Paulo Freire

Índice

CAPÍTULO I. Introducción	01
1.1 Planteamiento del problema. Justificación	02
1.2 Preguntas de investigación	04
1.3 Objetivos de la investigación	04
CAPÍTULO II. Estado del Arte	05
2.1 Los posgrados en el contexto internacional y nacional	06
2.1.1 Situación actual de los posgrados en América Latina y el Caribe	07
2.1.2 Situación actual de los posgrados en Argentina	11
2.2 Investigaciones que focalizan en la formación de investigadores en el contexto de la producción de tesis en los posgrados	15
2.3 Investigaciones que focalizan en la acción tutorial en el posgrado	21
2.4 Investigaciones que focalizan en los facilitadores y obstaculizadores en los posgrados	29
2.4.1 Escritura académica en el posgrado. Dificultades y estrategias	35
2.5 Investigaciones que focalizan en la dirección de tesis desde el punto de vista pedagógico-didáctico	42
CAPÍTULO III. Marco teórico	48
3.1 Los posgrados en Argentina	49
3.2 La cultura académica y las disciplinas	54
3.3 La formación para la investigación en el posgrado	57

3.4 La dirección de tesis en el posgrado	61
3.4.1 Funciones del director y estilos de dirección en el posgrado	64
3.4.2 Competencias y saberes del director que se despliegan en la dirección de tesis de posgrado	68
3.4.3 Relación director – tesista. Valores en la construcción de la relación formativa	73
3.5 La escritura en el posgrado	77
3.6 La dirección de tesis en clave pedagógico-didáctico	81
3.6.1 La dirección de tesis como práctica situada	81
3.6.2 La dirección de tesis como espacio pedagógico-didáctico. Algunas estrategias	84
CAPÍTULO IV. Metodología	90
4.1 Tipo de diseño	91
4.2 Muestra. Criterios de selección	92
4.3 Ingreso al campo	94
4.4 Técnicas de recolección de datos	96
4.5 Análisis de datos	97
4.6 Validez y confiabilidad	100
4.7 Limitaciones del estudio	101
RESULTADOS	102
CAPÍTULO V. Luz, cámara, acción. Los directores	103
5.1 Perfil académico-laboral	104

CAPÍTULO VI. Descripción de las prácticas de dirección de tesis de	
Maestría	118
6.1 La experiencia de dirección de tesis de los directores	119
6.1.1 Las “buenas” y “malas” experiencias	125
6.2 El desempeño de los directores de tesis de maestrías	131
6.3 El sexo, la edad y la cantidad de tesistas según las experiencias de los directores	134
6.4 Modalidades de aceptación de tesistas. Expectativas sobre los tesistas	136
6.5 Sobre el abandono y la finalización de las tesis de maestrías	141
6.6 La “informalidad” en la formación de los directores de maestrías	145
6.7 Facilitadores y obstaculizadores institucionales para la dirección de tesis	149
CAPÍTULO VII. La dimensión pedagógico-didáctica de la dirección	
de tesis	154
7.1 La dirección de tesis: un espacio pedagógico	155
7.2 Saberes del director. Dificultades de los maestrandos en relación con ellos	158
7.2.1 Saberes disciplinares y vinculados con el oficio de investigar	158
7.2.2 Dificultades de los tesistas en el oficio de investigar	165
7.2.3 Saberes relacionados con lo humano-vincular	168
7.2.4 Dificultades de los tesistas en aspectos interpersonales	178
7.2.5 Saberes relacionados con los procesos de lectura y escritura	179
7.3 Estrategias didácticas en la dirección de tesis	183
7.4 Aprendizajes de los directores de tesis	187
CAPÍTULO VIII. Conclusiones y sugerencias	192

8.1 Conclusiones	193
8.2 Algunas sugerencias	198
CAPITULO IX. Referencias Bibliográficas	200
ANEXOS	216
Anexo I: Pautas entrevista focalizada a directores de tesis de maestrías	217
Anexo II: Directores de Maestría. Datos generales	222

RESUMEN

Alguien podría pensar que la dirección de tesis es una temática marginal o menor, ya que se vincula con una práctica que habitualmente se da por naturalizada, y por tanto no es sometida a interrogación (Follari, 2001). El conocimiento acerca de cómo dirigir una tesis no está en absoluto codificado. Por lo tanto, resulta interesante indagar sobre la tarea del director, problematizar la práctica e intentar sistematizarla.

Desde hace unos años, la dirección de tesis es conceptualizada como un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el director asume un rol activo en la promoción del aprendizaje del tesista; contraponiéndolo al modelo tradicional, en el que el tesista absorbe los conocimientos del director. Esto permite valorar cuáles son las estrategias didácticas efectivas y pensar el aprendizaje de la labor investigativa como el resultado de la interacción entre tesista y director (Fernández Fastuca y Wainerman, 2012).

El objetivo de esta investigación es describir las prácticas de la dirección de tesis de maestría en clave pedagógico-didáctica desde la visión del director. Para ello se pretende analizar las prácticas de la dirección de tesis en función de la realización de la misma, identificar los saberes que los directores de tesis ponen en juego, en tanto acompañan la producción de ésta y en tanto constructores de la relación director-tesista y describir las estrategias pedagógicas-didácticas utilizadas por los directores.

Se utiliza un diseño cualitativo –descriptivo a través de entrevistas en profundidad para indagar sobre las funciones específicas y los saberes y estrategias didácticas desarrollados por el director durante su práctica.

Palabras clave: dirección de tesis de posgrado; relación director-tesista; saberes del director; estrategias didácticas.

I. INTRODUCCIÓN

¿Por qué preguntarse acerca de cómo se trabaja en las direcciones de tesis hoy en Argentina? Alguien podría pensar que se trata de una temática marginal o menor, en tanto hace a una práctica que habitualmente se da por naturalizada, y por tanto no es puesta en cuestión o sometida a interrogación.

Follari (2001, p.1)

1.1 Definición del problema. Justificación

La dirección de tesis como problema de investigación surgió a mediados de la década del '80; la cantidad de publicaciones demuestra el interés que existe por la temática. Si bien el epicentro de la investigación se encuentra en los países angloparlantes (Estados Unidos, Australia e Inglaterra, en menor medida), también comienza a discutirse en la última década en América Latina, en países asiáticos y en otros países europeos (Fernández Fastuca y Wainerman, 2012).

El conocimiento acerca de cómo dirigir una tesis no está en absoluto codificado. La dirección de tesis forma parte de los saberes prácticos en la educación superior. La investigación suele ser evaluada por tribunales de pares o por publicaciones, pero no se evalúan las direcciones de tesis. Por lo tanto, resulta interesante indagar sobre la tarea del director e intentar sistematizarla (Follari, 2001; Clark, 1997).

La literatura internacional re-conceptualiza la dirección de tesis como un espacio pedagógico, es decir como un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el director asume un rol activo en la promoción del aprendizaje del tesista, contraponiéndolo al modelo tradicional en el que el estudiante 'absorbe' los conocimientos del director. Esta nueva conceptualización permite valorar cuáles son las estrategias didácticas efectivas y pensar el aprendizaje de la labor investigativa como el resultado de la interacción entre tesista y director antes que sólo a partir de los atributos del alumno. La literatura no abunda en las diferencias de la dirección de tesis en los distintos ámbitos disciplinares (Fernández Fastuca y Wainerman, 2012).

La dirección de tesis no depende solamente (o no debería depender) de la voluntad y compromiso de quien la desempeña sino también de un marco institucional regulatorio (Carlino, 2003). Por lo general, se realiza dentro de un espacio individual pero también institucional. Sin embargo, ella se encuentra escasamente regulada y formalizada y se asiste a un interesante abanico de modalidades de construcción del rol.

La invisibilidad institucional de la dirección de tesis -sumada a la ausencia de formación, acompañamiento, monitoreo y sostén de los propios directores- brinda relevancia teórico-em-pírica al estudio. Dicha invisibilidad se evidencia en la falta de reconocimiento en dinero y tiempo, en la ausencia de formación específica y de encuentros con pares y en contratos implícitos entre directores y dirigidos.

Una línea de justificación está asociada con la posibilidad de conocer la dirección de tesis desde la voz de uno de los protagonistas. En ese sentido, los directores tienen mucho para aportar sobre el proceso de elaboración de tesis y sobre la relación con sus tesisistas (Hidalgo y Pasarella, 2009). Sin dudas, hacer inteligible el proceso de tesis necesita de la cooperación y convergencia de sus protagonistas. Otra línea de justificación tiene que ver con la modelización de la disciplina en la práctica de la dirección de tesis (Becher, 2001; Delamont y Atkinson, 2001; Narvaja de Arnoux et al. 2009).

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar la demanda creciente de directores en la institución universitaria argentina. Como no existe una gran masa crítica de directores en las ciencias sociales y humanas, se está generando un cuello de botella respecto de la acreditación en las carreras de grado (Wainerman, 2011). Además, es frecuente la falta de una infraestructura para esta actividad. En las ciencias experimentales el encuentro entre directores y estudiantes se realiza cotidianamente en los laboratorios, mientras que en las ciencias sociales y humanas ocurre en ámbitos familiares, particulares o bien en los pasillos de las instituciones (García de Fanelli, 2000; Barsky y Dávila, 2004).

A pesar de que la investigación y la formación de posgrado cobran cada vez mayor relevancia en el mundo -en consonancia con las demandas impuestas a la universidad en el marco de la sociedad del conocimiento- es poco lo que se sabe sobre la formación de investigadores, aún menos desde la perspectiva pedagógico-didáctica. Actualmente hay coincidencia en que el proceso de elaboración de la tesis es un espacio pedagógico, pero no se logra especificar cuáles

son sus características ni cuáles son las estrategias didácticas propias del proceso (Fernández Fastuca, 2012; Fernández Fastuca y Wainerman, 2013). En este sentido, los estudios consultados (Fresán Orozco, 2010) destacan la importancia del director no sólo como un protagonista clave para el egreso a término, sino también como posibilitador de experiencias educativas satisfactorias.

1.2 Preguntas de investigación

A partir de estas consideraciones, podemos plantearnos los siguientes interrogantes: ¿Qué características presenta la práctica de la dirección de tesis de maestría como espacio pedagógico-didáctico en distintos campos disciplinares? ¿Cuáles son las principales estrategias didácticas utilizadas en dicha práctica desde la perspectiva del director de maestría?

1.3 Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Describir las prácticas de la dirección de tesis en clave pedagógico-didáctica desde la visión del director de tesis de maestría.

Objetivos específicos

- Describir las características generales de la dirección de tesis a partir de los relatos de los protagonistas.
- Identificar los saberes que los directores de tesis ponen en juego en el acompañamiento de la producción de tesis y en la construcción de la relación director-tesista.
- Especificar las estrategias pedagógico-didácticas utilizadas y los aprendizajes realizados por los directores de tesis de maestría a partir de la propia experiencia.

II. ESTADO DEL ARTE

Una revisión sustancial, completa y cuidadosa de la literatura es una condición para realizar una investigación sustancial, completa y cuidadosa.

Boote y Beile (2005)

En este capítulo se presenta una revisión de investigaciones que se relacionan con el objeto de estudio de esta tesis, es decir, con la práctica de dirección de tesis de maestrías desde un punto de vista pedagógico-didáctico.

El corpus se conformó con sesenta y nueve estudios internacionales y nacionales, priorizando los diez últimos años, es decir, entre 2008 y 2017; sin embargo, se incluyen algunos estudios anteriores por su relevancia.

Es importante mencionar que parte de la literatura presentada en relación a la dirección en los posgrados fue realizada en el contexto de doctorados, no obstante, se decidió incluirla ya que la problemática presenta aristas similares en la maestría y algunos de sus resultados le son extensivos.

Esta sección está estructurada en torno a cinco ejes. El primero hace una exploración de la situación actual de los posgrados. El segundo hace referencia a los estudios que se focalizan en la formación de investigadores en el posgrado. El tercero reseña investigaciones que se centran en la acción tutorial y en la relación entre tesisas-directores en carreras de posgrado. El cuarto hace un recorrido por estudios que hacen hincapié en la descripción de facilitadores y obstaculizadores que se presentan durante la producción de la tesis. Finalmente, el quinto eje referencia investigaciones que se focalizan en la dirección de tesis desde el punto de vista pedagógico-didáctico.

2.1 Los posgrados en el contexto internacional y nacional

El análisis de los estudios de posgrados es importante si se piensa a las maestrías y los doctorados como los semilleros de productores de conocimiento, pues constituyen el circuito formal de acreditación de la formación de investigadores (Bentivenga, 2008).

Para ello, se analizaron diferentes trabajos vinculados con la situación actual de los posgrados en el contexto internacional, más específicamente de América Latina y el Caribe como así también de Argentina, cuyos principales aportes se exponen brevemente a continuación.

2.1.1 Situación actual de los posgrados en América Latina y el Caribe

Los diversos autores que han abordado esta temática coinciden en señalar que se ha producido una expansión de los programas de formación de posgrado en América Latina y el Caribe, transformando los sistemas nacionales de educación superior en las últimas décadas. Estos cambios han provocado modificaciones en la relación entre estado, sociedad y universidad, con un desplazamiento de las decisiones institucionales desde el ámbito del estado y el mundo académico hacia el mercado (Dávila, 2011). Se ha producido una explosión científico-tecnológica y la oferta académica se ha masificado, segmentado y diversificado. Se observa un cambio en la distribución geográfica de la oferta de formación de posgrado, ya que ha crecido la matrícula y la presencia de programas en universidades alejadas de los grandes centros urbanos. La diversidad también puede observarse no sólo en la distribución por disciplinas y en la variedad de temas cubiertos, sino también porque hay un aumento en el número de universidades privadas que ofrecen formación de posgrado (Luchilo, 2010).

Algunas de las causas que se mencionan vinculadas con la expansión de los posgrados son: la internacionalización, las nuevas demandas de acceso de la población, la renovación permanente de los saberes, las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información y la mercantilización del conocimiento. En referencia a las nuevas tecnologías, éstas permiten no sólo acortar las distancias y expandir la educación transfronteriza, sino también posibilitar nuevas prácticas pedagógicas de simulación, de autoaprendizaje y de praxis, en el marco de una educación virtual o no presencial (Rama Vitale, 2010).

Vinculado con la mercantilización del conocimiento en América Latina, existe un sector de servicios comerciales de educación superior no regulados y en expansión que permite la instalación de instituciones extranjeras, sin acreditación y sin control nacional. La mayoría de ellas operan como sedes locales de esas universidades o por acuerdo de franquicia mediante el uso de tecnologías virtuales (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2014).

Varios autores (Rama Vitale 2010, Fernández Lamarra 2012, Vila Fagundes y González Mediel, 2014) sostienen que tanto la globalización como la sociedad del saber constituyen dos grandes motores que impulsan la masificación de la educación superior en América Latina. Además, la internacionalización promueve el establecimiento de estándares internacionales de calidad sobre la educación superior y el Estado cumple un nuevo rol estableciendo procesos de fiscalización y control sobre la calidad y pertinencia de la educación superior (Luchilo, 2010). Es interesante aclarar que frecuentemente se confunde globalización con internacionalización. La globalización se vincula con el contexto de tendencias económicas y académicas del siglo XXI y la internacionalización es el conjunto de políticas y prácticas llevadas a cabo por los sistemas académicos, instituciones e individuos para hacer frente al ambiente académico global (Vila Fagundes y González Mediel, 2014).

Para Ramírez (2012), en Latinoamérica y el Caribe sobresalen dos países por su oferta en posgrados, Brasil y México. El primero de ellos es el principal formador de doctores, superando al número total que forma todo el resto de Latinoamérica. En tanto el segundo, en los últimos 20 años quintuplicó el número de estudiantes de posgrado. Según datos del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, en el año 2012 se ofrecían 8522 programas, de los cuales 4979 eran maestrías, 889 doctorados y el resto correspondían a especialidades. Pese a ello, hoy sólo un 15% de estos programas son reconocidos públicamente por su calidad académica.

Por su parte, Schwartzman¹ (Citado en De la Fare y Quiroz Schulz, 2014), en un artículo desarrollado en el marco del Plan Nacional de Posgrados 2011-2020 publicado por el Ministerio de Educación de Brasil en 2010, plantea que las maestrías académicas fueron concebidas como "mini-doctorados". Según este autor, los programas de doctorados, de larga dedicación y de poca relación con el ámbito profesional, llevaron a crear las maestrías profesionales, que de todas maneras no logran el éxito de crecimiento que tienen los primeros. El plan antes mencionado se apoya en cinco ejes: la expansión del sistema nacional de posgrado; la multi/interdisciplinariedad; la creación de una agenda nacional de investigación; el perfeccionamiento de la evaluación y el apoyo a otros niveles de educación.

En su exposición, Cruz Cardona (2014)² realiza una síntesis sobre las transformaciones que se están operando en el posgrado, entre las que menciona: a) los esquemas de organización y funcionamiento de los cuerpos colegiados sobre quienes recae la responsabilidad de formar maestros y doctores; b) el tipo de competencias que tanto maestros como doctores deben adquirir y demostrar, no sólo como requisitos de titulación sino como *conditio sine qua non* para asegurar empleabilidad; c) la forma de concebir y manejar procesos de producción del conocimiento; d) la forma de abordar la complejidad y la incertidumbre; e) el uso de las tecnologías de comunicación y de información, caracterizadas por la diversidad, la velocidad y la conectividad; y f) las estrategias de enseñanza y aprendizaje para asegurar que esos cambios, finalmente, se den.

Otras investigaciones se focalizan en la evaluación de la calidad del posgrado. Al respecto, Cruz Cardona y Martos Perales (2010) señalan que se pueden observar tres tendencias en los procesos de evaluación. La primera hace referencia a los continuos y frecuentes esfuerzos para asegurar, certificar o acreditar la calidad del posgrado en todos los países. La segunda es una

¹ Cientista Político de la Universidad Federal de Minas Gerais y Ph.D de la Universidad de California, Berkeley.

² Conferencia sobre las "Tendencias Internacionales en la Formación de Postgrado", en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) el 14 de agosto de 2014. Cruz Cardona es Director General de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado AUIP

tendencia a distinguir entre aseguramiento y certificación o acreditación de la calidad. La tercera alude al surgimiento de nuevos criterios e indicadores de calidad, llamados de “segunda generación”, en correspondencia con los cambios y transformaciones de carácter pedagógico que se presentan en los modelos de formación de posgrado.

En tanto, Abreu Hernández y De la Cruz Flores (2015) proponen un nuevo modelo de calidad del posgrado latinoamericano, que debiera reflejarse en un sistema de evaluación de segunda generación, orientado a impulsar la inserción exitosa en la sociedad del conocimiento. Los autores delimitan algunos elementos para construir un modelo de calidad alterno y una segunda generación de instrumentos de evaluación, incluyendo aspectos tales como la complejidad de los problemas que abordan, la interdisciplinariedad, la capacidad de transferirlos al contexto de la práctica, el trabajo en equipo y la multitutoría, entre otros, que pueden servir como nuevos atributos de la evaluación. En referencia a este último aspecto, sostienen la necesidad de transitar de una tutoría entre dos personas (novato-experto) hacia una realizada por grupos de investigación interdisciplinarios. La sociedad del conocimiento demanda un cambio en la dirección de tesis para articular la teoría con la práctica profesional, favorecer la multi y transdisciplina, incursionar en los problemas de la supercomplejidad y los sistemas no lineales y favorecer el trabajo en equipo; por ello es conveniente desarrollar una tutoría colegiada.

Los nuevos contextos en los que se mueve la oferta de maestrías y doctorados, y los retos y desafíos que tienen que confrontar para ser competitivas, auguran cambios importantes en los modelos y paradigmas de formación.

A modo de cierre, en la última década se han multiplicado los posgrados en América Latina, han surgido nuevos programas de educación distancia, se ofrecen carreras de grado y posgrado con doble titulación, se han incrementado los programas de intercambio de profesores y estudiantes universitarios, entre otros. Hoy, los programas de posgrados deben responder a demandas vinculadas con el desarrollo de la economía y de los sectores productivos que requieren

investigación aplicada y transferencia de tecnología, pero también con áreas de investigación en ciencias y humanidades. En consecuencia, es necesaria la formación de investigadores que puedan desarrollar y producir nuevos conocimientos para poder satisfacer tales demandas.

2.1.2. Situación actual de los posgrados en Argentina

En sintonía con los estudios internacionales, la mayoría de las investigaciones nacionales destacan como dato relevante el crecimiento de los posgrados en los últimos años. Otra característica común es que hacen referencia a los procesos de internacionalización del sistema universitario argentino. El objetivo es insertar a las instituciones de educación superior en el ámbito regional e internacional con una fuerte impronta de liderazgo en los procesos de integración. Además, es acompañado por un proceso de virtualización de los cursos y programas, favorecido por el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TICs) y de su aplicación pedagógica (Pérez Lindo, 2009; Dávila, 2011; Fernández Lamarra y Marquina, 2013).

Las universidades que desarrollan carreras de especialización, maestría o doctorado deben autofinanciarse. En algunos casos logran financiamiento a través de subsidios o convenios con distintos tipos de organizaciones (comerciales, profesionales, públicas, de la sociedad civil o académicas) que cooperan en el sostenimiento a través de becas o aportes específicos. En la práctica, sólo se sostienen aquellos programas que son económicamente viables según una lógica de funcionamiento de oferta y demanda (Pérez Centeno, 2013). En general, se observa que, en los posgrados profesionales vinculados al mundo productivo, de administración y negocios los aranceles y costos son cubiertos a veces por las empresas en las que trabajan los estudiantes. En tanto, en las especializaciones médicas los costos son cubiertos por distintos niveles del estado. Los posgrados vinculados a carreras de ciencias exactas y naturales se financian a través del sistema de becas del CONICET y de la Agencia Nacional de Investigaciones y de las propias

universidades. Finalmente, en posgrados en ciencias aplicadas, en ciencias sociales y humanidades la mayoría de los estudiantes deben abonar aranceles y costos con sus propios recursos (Pérez Centeno, 2015).

En referencia a los procesos de acreditación de carreras de posgrado, en relación con el reconocimiento oficial y el otorgamiento de validez nacional de la titulación, hay dos instancias. Según la Resolución N° 160/11, si se trata de una carrera nueva, que no está funcionando aún y que no tiene alumnos, se le otorga una acreditación provisoria hasta que pueda acreditar su funcionamiento en un área determinada. Si la carrera se está implementando y se presenta para su acreditación en la convocatoria realizada por CONEAU, se otorga una acreditación por tres años la primera vez, y por seis en las siguientes. La acreditación permite la categorización del posgrado y es un indicador de calidad de la propuesta formativa: las carreras pueden ser calificadas con “A”, excelentes, “B”, muy buenas, y “C”, buenas (Barsky y Dávila, 2012; Araujo, 2017).

También hay estudios que han comparado los sistemas de posgrados de Argentina y Brasil, considerando como marco los acuerdos del Mercosur Educativo (Fliguer y Accinelli, 2011). Para estos investigadores, el sistema de posgrado argentino presenta una tendencia al descenso proporcional de los posgrados de investigación (sobre todo los doctorados) y un giro profesionalista en la oferta, con expansión de especializaciones y maestrías destinadas a formar profesionales según los requerimientos del mercado laboral. Por otra parte, el requisito de formación de posgrado para el ejercicio de la docencia universitaria (Art. 36 de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95) ha provocado un crecimiento de las especializaciones y las maestrías. Mientras que en Brasil se desarrolló una oferta de posgrado profesionalista, originalmente pensada como herramienta de capacitación para el magisterio, que se transformó progresivamente en el ámbito de formación para profesionales de la salud, el derecho, la seguridad y las ciencias económicas.

En cuanto a la profesión académica, el crecimiento de los posgrados ha generado un progresivo aumento de docentes dedicados a este nivel, modificando la organización de sus tiempos de trabajo debido a la virtualidad del espacio y tiempo pedagógico en este tipo de formación. Las tareas académicas en el nivel de posgrado se han multiplicado. Se requiere que los docentes no sólo dicten clases, sino también que desarrollen otro tipo de actividades tales como coordinar y/o dirigir programas, participar en distintos tipos de comités académicos, editoriales o para la evaluación de carreras, publicar artículos científicos, desarrollar actividades de extensión y transferencia, dirigir tesis e investigar, entre otras. Además, en un contexto masificado de contrataciones parciales (sin concursos regulares sistemáticos y, en ocasiones, por locaciones de servicios) el trabajo académico está precarizado y tiene alta inestabilidad y discontinuidad (Pérez Centeno, 2013).

Por su parte, De la Fare y Lenz (2012) abordan la temática del posgrado en las universidades argentinas a partir de su creciente expansión. Por un lado, consideran el conjunto de políticas de promoción y financiamiento que potenciaron su crecimiento, y por el otro, tratan de identificar las particularidades que fue asumiendo en los diferentes campos disciplinares. Es un campo poco explorado y se hace cada vez más necesario contar con análisis globales e integrales acerca del proceso de implementación y normalización de las políticas de posgrado en la Argentina. En consecuencia, proponen llevar a cabo una rigurosa sistematización de datos estadísticos, una ampliación y articulación de las fuentes de consulta y un ordenamiento de los campos disciplinares tomando dos ejes de análisis: carreras y productividad de tesis. Esto último representa un aporte sumamente valioso al campo, porque permite identificar cómo operan los mecanismos de expansión en los espacios micro-institucionales y cómo estos, a su vez, son redefinidos por las particularidades que les imprime cada disciplina.

En referencia a la productividad de tesis según los campos disciplinares, los autores señalan que en el campo de las ciencias agrícolas (Ciencias Agropecuarias y Veterinarias) el mayor

número de tesis defendidas por año y por carrera corresponden a las maestrías de categoría A, con un promedio de 6,4 tesis, y disminuye notablemente en las de categoría B y C, con un promedio de 1,4 y 1 tesis, respectivamente. En aquéllas que no han solicitado categorización o está en trámite el promedio es de 0,5 tesis por año y por carrera.

En el campo de las ciencias de la salud hay un predominio de especializaciones por sobre maestrías y doctorados. En cuanto a las categorizaciones de las maestrías, la mayoría corresponden a la categoría B y C. En referencia a la productividad, en universidades del sector estatal la cantidad de tesis defendidas no alcanza el promedio de 1 tesis por año y por carrera, mientras que en el sector de gestión privada es de 1,6 tesis.

En tanto, en el campo de las ciencias naturales y exactas la mayoría de las maestrías están categorizadas como A, con un promedio de 6 tesis defendidas por año y por carrera, disminuyendo a 2,2 tesis para las de categoría B y a menos de 1 tesis para las de categoría C.

En referencia a las ingenierías y tecnologías, la mayor productividad se registra en posgrados categorizados como A, siendo el promedio de 1,5 tesis defendidas por año y por carrera; las de categoría B alcanzan un promedio de 1 tesis, mientras que las de categoría C no alcanzan a 1 tesis. Un dato interesante es que las carreras que no han solicitado categorización alcanzan un promedio más alto que los posgrados de categoría C.

Finalmente, en el campo de las ciencias humanas y sociales en el nivel de maestría el promedio más alto se logra en universidades privadas, siendo de 2,2 tesis defendidas por año y por carrera. Por otro lado, las maestrías categorizadas A tienen un promedio de 2,3 tesis, mientras que las de categoría B muestran un promedio de 2 tesis.

En la misma línea, Bentivenga (2008) sostiene que la cantidad de estudiantes que cursan en el sistema de educación superior de posgrado no es un dato al que se pueda acceder fácilmente, y en las estadísticas, obtenidas a partir de información complementaria de público acceso (páginas de Internet de las universidades), se producen inconsistencias al comparar con bases de

datos oficiales. Además, la ausencia de una importante cantidad de carreras de posgrado que no son expresadas en las estadísticas nacionales no permite realizar un mapeo de la totalidad de las propuestas ofrecidas en la Argentina. En consecuencia, asegura que la imposibilidad de sistematización se debe a que la construcción del universo de estudio es concebida de manera parcial y fragmentada.

En otro plano, y en concordancia con Rodríguez (2012), se puede concluir que la inserción en mercados laborales globales produce una ampliación de la matrícula de posgrado, lo que provoca la necesidad, por un lado, de contar con un número mayor de docentes en este nivel, y por el otro, de una capacitación permanente de los mismos.

El crecimiento de los posgrados se vincula con diversos factores, no sólo con los cambios estructurales que dieron origen a nuevos requerimientos en áreas más profesionales, sino también con la presión credencialista y con la necesidad de la calificación de recursos humanos de un sistema universitario en expansión, en el cual la normativa demanda formación de posgrado para el ejercicio de la docencia universitaria.

A modo de cierre, podemos afirmar que los posgrados ocupan un lugar estratégico y central dentro del sistema universitario, forman parte de instituciones o universidades que presentan diferentes recorridos históricos en el campo académico y con las fortalezas y debilidades similares al sistema en el cual se encuentran incluidos o bien, en algunos casos, en relación con el campo disciplinar al cual pertenecen.

2.2 Investigaciones que focalizan en la formación de investigadores en el contexto de la producción de tesis en los posgrados

Según su procedencia, los estudios vinculados con la formación de investigadores corresponden en su mayoría a países latinoamericanos, tales como México, Venezuela, Uruguay o Argentina.

Entre las investigaciones más relevantes de autores mexicanos se encuentra el trabajo de De la Cruz Flores, Arceo y Hernández (2010), orientado a los posgrados de maestría y de doctorado que realizan investigación empírica, por lo que aclaran sobre la necesidad de realizar adecuaciones para otros campos del conocimiento, como las humanidades. El mismo tiene dos objetivos: por un lado, diseñar instrumentos que permitan la autoevaluación y la reflexión de los directores sobre su quehacer en la formación de estudiantes de posgrado, proporcionándoles herramientas para desarrollar un plan de mejora que contemple la necesidad de integrar diversas competencias. Y por el otro lado, informar a los estudiantes sobre los distintos roles en el proceso de dirección, para que tanto los directores como los tesisistas conozcan lo que se espera de ellos y puedan actuar con sinergia.

Por su parte, Moreno Bayardo, Jiménez Mora y Ortiz Lefort (2011) abordan las prácticas y los procesos de formación para la investigación en los contextos de los posgrados (doctorado). Para ellos es fundamental diferenciar las prácticas de los procesos de formación para la investigación, ya que las prácticas pueden ser realizadas con fines formativos y utilizadas de manera similar para los distintos grupos en formación, mientras que los procesos suponen una forma de implicación de cada sujeto en formación en dichas prácticas, de acuerdo con esa estructura de asimilación/construcción que le es característica.

Por otro lado, afirman que tanto las prácticas como los procesos de formación para la investigación en programas doctorales son el punto de encuentro de diversas culturas presentes en la vida académica: cultura académica de base disciplinar, cultura académica de formación, cultura de los estudiantes. Éstas se relacionan de manera heterogénea, pero es una relación que se construye en vinculación con los significados compartidos por los formadores de un mismo

programa, con el modo en que la experiencia misma de actuar juntos y reflexionar sobre su función formadora les permite ir construyendo nuevos significados y en relación con los procesos de formación vividos por los estudiantes, para que estos sean una fuente de resignificación en su función formadora.

Además, Moreno Bayardo (2011) en su estudio hace referencia a los procesos de formación de investigadores en programas doctorales en el campo de la educación, definiéndolos como espacios donde confluyen múltiples condiciones institucionales que son necesarias analizar. El propósito de su trabajo es analizar los distintos factores que se articulan durante el proceso de formación para establecer los escenarios en que estos se deben desarrollar. Las condiciones institucionales analizadas surgieron de los aportes de los estudiantes sobre sus procesos y prácticas de formación doctoral. En función a los factores estudiados concluye que la presión ejercida para que los académicos desempeñen múltiples funciones, la escasa atención al seguimiento de los procesos de formación o la consideración de que basta ser un investigador reconocido para ser buen formador en doctorado, traen consigo que las prácticas y los procesos de formación de investigadores se vean limitados.

Por su parte, Torres Frías (2012) estudia el papel que juegan las prácticas de tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de un programa de doctorado en educación en México. En su investigación sostiene que durante el proceso de formación de investigadores se suscitan situaciones de violencia simbólica, relaciones asimétricas y jerarquías de poder, como elementos dinamizadores de la lucha por la posesión, dominio y acumulación de cierto capital científico eficiente, donde el tutorado asume una participación periférica en las prácticas académicas y el tutor aparece como guía y agente (investigador-formador) legítimo del campo, provisto del conocimiento necesario para estar en condiciones de consagrar a los novatos en el campo científico como investigadores.

Finalmente, Gutiérrez Serrano (2014) analiza la formación para la investigación desde una perspectiva interpretativa, a partir de la cual se propone reflexionar sobre la práctica académica para la formación de investigadores de programas de posgrado en educación.

Un supuesto central es que la formación para la investigación se lleva a cabo en un contexto de trabajo de colaboración entre los dos actores, tutor y tesista, y que, dentro de esa colaboración, se requiere de un acompañamiento académico y emocional del tutor hacia el tesista. Además, en esta relación se ponen en juego intensas dinámicas de inter-aprendizaje mediante las cuales se logra, por un lado, la formación del alumno y por el otro, se fortalece la formación del tutor.

En tanto, el estudio del investigador venezolano Romero (2014) tiene como propósito realizar un diagnóstico acerca del proceso de supervisión que se realiza durante la práctica tutorial en la Maestría en Educación, para tratar de contribuir al mejoramiento de la acción supervisora y, en consecuencia, del proceso tutorial. En cuanto a los indicadores que reflejan la formación para la tarea, informa que existen debilidades. Una de ellas se vincula con la forma de supervisión que lleva a cabo el director, prevaleciendo la del tipo correctiva y clínica por encima de la constructiva, detectándose fallas en la comunicación asertiva y falta de reconocimiento por el esfuerzo realizado, aun cuando existe identificación del tutor con los objetivos del proceso. Por otro lado, los estudiantes señalan que existen debilidades en la formación metodológica de los tutores, falta de experiencia en algunos y también lo inadecuado del ambiente donde se realizan las tutorías, por lo cual insisten en la necesidad de que se supervisen las líneas de investigación y el proceso tutorial.

En su estudio, el investigador uruguayo Collazo (2010) informa sobre la primera experiencia de formación de investigadores en educación universitaria desarrollada por la Universidad de la República, justificada por el escaso y lento desarrollo del nivel de posgrado en ese país, especialmente en el área educativa. La Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria

forman parte de una política impulsada desde 2006, que busca contribuir a la generación de conocimiento sobre la enseñanza en la universidad y desarrollar avances teóricos que permitan la estructuración y la consolidación del campo pedagógico-didáctico universitario, posibilitando la comprensión y el mejoramiento de la enseñanza. Se proyectan algunas estrategias de mejora del programa, tales como la generación de un sistema de becas para desarrollar líneas de investigación y la estimulación de la culminación de las tesis.

A nivel nacional, la investigadora argentina Mancovsky desde hace años viene estudiando la problemática del proceso formativo en los posgrados, específicamente en el nivel de doctorado. En uno de sus trabajos, Mancovsky (2009) presenta las distintas dimensiones -institucional, disciplinar, subjetiva, vincular y social- que se entranan en la producción de una tesis en el contexto de un doctorado. En especial, hace hincapié en las dimensiones subjetiva y vincular por tratarse de aspectos que se dan por sabidos o supuestos, frecuentemente quedan en un plano anecdótico y se conocen por el relato de un sujeto que atravesó por dicha experiencia. Además, muy pocas tesis publicadas hacen referencia a las condiciones subjetivas y sociales de producción. En referencia al director de tesis, sostiene que éste aprende a “dirigir, dirigiendo” y que, si bien pone en juego su experiencia con su propio director, aprende y conforma un estilo propio para dirigir doctorandos, mientras despliega su tarea de formador.

Además, en una investigación conjunta, Mancovsky, Fabris y Checchia (2011) indagan cómo se lleva a cabo el proceso formativo para la investigación, desde una perspectiva pedagógica. Afirman que se hace necesario pensar al tesista doctoral como un sujeto en proceso de transformación subjetiva, movilizadora y desestabilizante, que es un sujeto deseante, con motivaciones, necesidades, en búsqueda de un proyecto formativo, personal y profesional, que tiene sus propias experiencias y que está dispuesto a construir nuevos saberes, transformándose en autor.

Asimismo, hacen hincapié en la importancia del vínculo pedagógico, entre director y tesista, definiendo la noción de acompañamiento académico como una actividad profesional específica que busca acompañar al sujeto en formación para sostener su construcción de sentido a lo largo del tiempo.

El rasgo identitario de este acompañamiento lo plantean desde la equivalencia-simetría de sujetos, es decir que, a pesar de las diferencias entre el director y el tesista, no se anula la identidad de ninguno de los dos, lo que permite generar las condiciones óptimas para investigar, escribir y volverse autor.

En un nuevo aporte, Mancovsky (2013) se propone problematizar sobre la práctica del director de tesis. Por ello analiza los saberes que se ponen en juego en la formación doctoral, logrando sistematizarlos en el marco de una relación formativa. Además, concluye que la formación para la investigación, en referencia a la práctica de investigar y a los aprendizajes que implican llevarla a cabo, es un proceso que implica destrezas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación.

Por su parte, el estudio de Fernández Fastuca y Wainerman (2015) muestra que la dirección de tesis deber ser abordada desde una perspectiva pedagógica para la formación de investigadores durante la etapa doctoral. Para ello, es importante reconocer a la dirección de tesis como una práctica educativa y el rol del director como guía y enseñante para la formación del tesista. Sostienen, además, que el desafío es indagar cuál es la concepción de los directores de tesis sobre el proceso formativo de sus tesistas, cuáles son las funciones que realmente asumen y cuáles son las estrategias de enseñanza puestas en juego, de manera que le permitan al tesista insertarse en su comunidad académica y al director realizar una autocrítica sobre su desempeño.

A manera de cierre, y en concordancia con Gutiérrez Serrano (2014), podemos concluir que la formación para la investigación no se limita sólo a desarrollar ciertas habilidades y capacidades que son necesarias para esta práctica, sino que también implica un escenario de aprendizaje compartido, que permite el acceso a nuevas rutas de pensamiento y de creación, producto de dicha formación.

2.3 Investigaciones que focalizan en la acción tutorial en el posgrado

En este apartado presentamos algunos estudios que centran su mirada en la tutoría de tesis en los posgrados desde diversas perspectivas y metodologías. Los trabajos provienen de autores australianos y latinoamericanos, como así también de autores argentinos.

La dirección de tesis es uno de los procesos más importantes en los posgrados. La misma es denominada de diferentes maneras según los países: tutoría, asesoría, dirección u orientación que se brinda para facilitar el desarrollo de la tesis.

A nivel internacional, el investigador australiano Manathunga (2007) sostiene que la tutoría se basa en el supuesto sobre el cual el director es más sabio acerca de la investigación y es capaz de compartir su experiencia con sus tesis. Por otro lado, este supuesto involucra dinámicas de poder, subjetividades y riesgos asociados a esta estrategia de desarrollo profesional. En su investigación entrevista a ocho directores de entre 40 y 50 años, de distintas disciplinas, con experiencia en una universidad australiana y que habían dirigido a numerosos tesis de diferentes grupos de edad, niveles de experiencia profesional y etnias. De ello surgen dos datos interesantes: por un lado, los directores describen que las tutorías ayudan a los tesis a formar parte de la cultura de la investigación disciplinaria, y por el otro, que se vislumbran elementos de una supervisión paternalista, que parece excluir estudiantes internacionales de la cultura de

la investigación disciplinaria local y absuelve al supervisor anglo-celta de cualquier responsabilidad de trabajar interculturalmente.

Algunos investigadores tratan de identificar y describir las características profesionales y capacidades personales buscadas en un tutor de tesis para el desarrollo de sus funciones y tareas cotidianas. Vilkinas (2007) estudia a un grupo de tutores australianos para indagar cómo dirigen las tesis de sus doctorandos. Al respecto, la mayoría de los directores se enfoca en las tareas y sostienen intelectual y emocionalmente a sus dirigidos. Algunos tutores los consideran como colegas, mientras que unos pocos estudiantes son integrados a sus equipos de investigación. Observar a los estudiantes crecer, desarrollarse e investigar con ellos como colegas son los aspectos informados como más agradables del proceso de dirección.

Por su parte, los investigadores latinoamericanos Valiente Fernández (2011) y De la Cruz Flores y Abreu Hernández (2012) destacan la necesidad de que el tutor conozca distintos modelos de tutorías, sean especialistas en metodología de la investigación, posean motivación, estabilidad y control de la tarea, como así también dispongan de tiempo para dedicarle a sus tesis aportando ideas, realizando devoluciones de resultados de forma regular, facilitando información y ofreciendo asesoramiento. Concluyen que el perfil de un tutor competente es aquel que debe cumplir los roles de investigador, docente, entrenador, consejero académico y patrocinador, además de brindar apoyo psicosocial. En cuanto a sus cualidades mencionan: la actitud cognoscitiva, la actitud moral, la actitud objetiva y de perseverancia. Finalmente, expresan la necesidad de que los tutores sean agentes socializadores y catalizadores en la conformación de redes de investigación y de índole profesional.

En tanto, para Torres Frías (2012) las prácticas de tutoría propician el acompañamiento in situ para socializar la tradición científica de conocimiento circulante en un campo científico, imprimiendo una especie de sello en el tesista. Además, hace referencia a la presencia de algunos rasgos negativos que se observan en las prácticas como, por ejemplo, la violencia simbólica,

las relaciones asimétricas, la desigualdad educativa o las jerarquías de poder, lo cual permite a los directores que ejerzan sobre los tesisistas cierto grado de control, manteniéndolos en un estado de dependencia.

Gallo Pimentel y López González (2014) sostienen que el director es quien actúa como mediador de procesos, promueve estrategias de aprendizaje y estimula la participación activa y autogestionaria del estudiante en la elaboración de su tesis. Concluyen que es necesario que exista una total identificación entre el tesisista, el director y el tema elegido. Además, afirman que la preparación del tutor tiene una influencia determinante en los resultados alcanzados por el maestrando. Finalmente, estos autores sostienen la necesidad de que las instituciones desarrollen planes de preparación de los tutores de tesis de maestría, detectando así un aspecto que constituye una generalidad en diferentes países, como es el poco reconocimiento que recibe el tutor por parte de las universidades, lo cual es un factor influyente en la motivación para realizar esta práctica.

En tanto, Sarasa Muñoz (2014) sostiene que no siempre los directores están conscientes de la responsabilidad que implica dirigir. También considera que no constituye una imposibilidad para la realización de la tarea el hecho de que el tutor no sea experto en el tema de investigación que dirige, siempre que disponga de las herramientas metodológicas básicas y, fundamentalmente, tenga disposición para acompañar al investigador que se inicia en la búsqueda de nuevos conocimientos.

Otros investigadores indagan sobre el desempeño del tutor en el proceso de acompañamiento de un tesisista de doctorado en educación (Vera Guadrón y Vera Castillo, 2015). Concluyen que, en general, se observa un alto desempeño del tutor y que cumplen con las funciones con gran disposición y responsabilidad, con conocimiento en relación con las líneas de investigación y

con el perfil y las habilidades para culminar a término la tesis, por lo que recomiendan implementar cursos de formación permanente al personal académico para mantener el alto desempeño en el proceso investigativo.

A nivel nacional, entre los autores que aportaron a la temática, Bartolini (2013) sostiene que las buenas prácticas de supervisión se construyen sobre dos pilares. Por un lado, la experiencia del director junto con otras cualidades humanas, dentro de las cuales figuran la permanente disponibilidad, la dedicación, el apoyo y el establecimiento de relaciones estrechas con el tesista y, por el otro lado, el compromiso institucional en la formación, el reconocimiento y el apoyo a los tutores de tesis.

Por su parte, Fernández Fastuca (2013) expresa que la dirección de tesis es una relación atravesada por tensiones que podrían originarse por la escasa regulación que posee esta práctica, una cuestión que merece analizarse y profundizarse. Por otro lado, estas tensiones son resultado de la búsqueda del equilibrio en los retos que el director propone bajo el principio de “rigurosidad compasiva”. Este principio hace referencia a brindar apoyo, estímulo y empatía mientras ofrece “feedback riguroso” sobre su desempeño. La combinación de estos dos elementos brinda un ambiente de aprendizaje facilitador para el tesista. El director es pensado como un docente con características distintas del docente de aula, por lo que define la dirección de tesis como una relación de mucho involucramiento personal, atravesada por tensiones que se manifiestan en la búsqueda del equilibrio constante entre la autonomía del tesista y la orientación del director, entre las exigencias y el estímulo.

Otra línea de reflexión, es la que aportan Galetto, Torres y Pérez Harguindeguy (2007) y Farji Brener (2007) al caracterizar los estilos de dirección. Para estos autores y en base a los comportamientos se pueden construir tres tipos diferentes: en un extremo, se ubicaría el tutor indiferente; en el otro, el sobreprotector; por lo que proponen conductas alternativas tanto en

los tesisistas como en los directores. Este director alternativo contempla la posibilidad de introducir cambios en función de los descubrimientos durante el desarrollo de la tesis, es decir que una opinión es valorada sobre la base de sus argumentos y no sobre la base del grado académico de quien la propone; la tarea del director debería relacionarse más con el trabajo de identificar problemas apropiados que con el trabajo de encontrar soluciones. Por último, expresan que cuando el director reconoce a un tesisista indiferente o sobreprotegido sería fundamental que utilice herramientas metodológicas del constructivismo para mejorar su formación científica.

En un nuevo aporte a la temática, Fernández Fastuca y Wainerman (2015) afirman que, teniendo en cuenta los objetivos en los que se focaliza la dirección de tesis, el director va conformando un estilo particular y es quien establece una relación con los tesisistas de acuerdo a dichos objetivos. Para los autores existen estilos que permiten pensar cuál es el rol del director y del tesisista en una relación educativa y el estilo que asuma el director, en gran medida, depende de su concepción de la tarea que está realizando.

En referencia a la relación formativa entre director y tesisista, Torres Frías (2014) considera que la reflexión conjunta entre ambos actores de ciertos planteamientos teóricos, de algunas bases teórico-metodológicas y de análisis de datos empíricos posibilita la experiencia y perspectiva del director con el bagaje e interés de conocimiento del tesisista, permitiendo orientar el desarrollo y el avance de la investigación que se realiza hasta lograr la generación de conocimiento en el campo disciplinar. Además, sostiene que en la relación director - tesisista se debe promover la escucha atenta, la discusión y retroalimentación crítica de ciertas lecturas y de los avances de investigación del tesisista, y la revisión en conjunto de las críticas constructivas que realizan los lectores a tales avances. Es una especie de enseñanza con carácter artesanal entre investigador experimentado e investigador en formación, donde se camina “pie con pie” el proceso de formación y se apoya “hombro con hombro” el ejercicio práctico de cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación. En consonancia con esto, Fresán Orozco

(2010) agrega que el director, por ser la persona con más experiencia, formación y destreza en investigación, posee la capacidad de hacer que el proceso de tesis sea una situación estimulante y enriquecedora para el tesista de posgrado.

En su trabajo, Mancovsky (2009) define la relación entre director-tesista como un acuerdo mutuo, una elección entre ambas partes, las cuales deciden trabajar juntas, desde distintos lugares, en un marco institucional de una formación de posgrado. Vinculado con la elección del director sugiere algunos criterios, tales como las recomendaciones y sugerencias de colegas y estudiantes, la trayectoria académica, la formación especializada en un tema o el tiempo en cantidad y calidad que el director le dedica a sus tesis. En contraposición, los criterios que sobresalen entre los directores de tesis para aceptar un tesista son: la capacidad de ajustar las preguntas que se formula, la no sumisión a las ideas del tutor por el sólo hecho de ser 'el director', la claridad en la expresión oral y sobre todo escrita, el buen humor y el animarse a tener ideas 'disparatadas', el saber escuchar y saber argumentar, la búsqueda minuciosa y apasionada de bibliografía, la capacidad de asombro que despeja una mirada prejuiciosa sobre la realidad a estudiar, su compromiso ético como estudiante que piensa e interviene en esa realidad, entre otros.

Mancovsky concluye que, en la construcción de la relación, es fundamental saber cómo ubicar la propia experiencia del director al servicio del estudiante. La experiencia del tutor se convierte en un acompañamiento sutil, pero a la vez profundo, comparte lo que sabe y el cuestionamiento sobre aquello que sabe. Desde la exigencia y empatía, la crítica y el aliento, el director va construyendo una distancia óptima que permite dar lugar a los cambios y a los procesos que acontecen en el tesista. A pesar de dicha asimetría y distancia, un tutor de tesis siempre aprende.

Por otro lado, Hidalgo y Passarella (2009) estudian las representaciones sobre la relación tesista-director desde la visión de los tesis. Expresan que los posgraduandos tienen necesidades que superan aquello que les pueden brindar sus directores. También sostienen que la guía

de los directores resulta complementaria de otros apoyos necesarios, tales como directivos, encargados de carreras y programas, responsables de seminarios, talleres de tesis, pares, colegas, etc. Es importante resaltar que para las autoras la investigación realizada desde la perspectiva de los tesisistas constituye una limitación del estudio, porque los directores tienen mucho para aportar sobre la relación con sus dirigidos, el proceso de elaboración de tesis, las dificultades y expectativas, lo que permitiría trazar un cuadro más acabado de la situación.

En un nuevo aporte en referencia a la construcción de la relación director-tesisista que se desarrolla a lo largo de la formación, Mancovsky (2014) asevera que la misma se puede analizar desde dos niveles de análisis: desde un plano formal, el cual implica considerar las expectativas, lo que se espera que haga cada uno, los plazos estipulados, las pautas de presentación de la tesis, las firmas requeridas, la conformación del jurado, la defensa, entre otros. Y desde un nivel de análisis subjetivo, que tiene que ver con la construcción de un vínculo singular que requiere mucho tiempo y dedicación, una escucha especial y un conocimiento a construir acerca del otro.

Finalmente, otros investigadores se focalizan en las funciones y competencias que deben desplegar los directores de tesis durante su práctica. Con respecto a la función educativa del tutor, Sarasa Muñoz (2014) considera que al director le corresponde identificar las posibles áreas del conocimiento que resultan insuficientes en el tesisista, sugerirle las vías y bibliografía útiles para su solución, sugerir las superaciones necesarias para abordar el tema de investigación, revisar la nueva información bibliográfica para tener una visión crítica, e identificar las oportunidades científicas y académicas en los que el tesisista pueda presentar resultados parciales o elaborar en conjunto artículos para revistas científicas o ponencias en eventos de máxima acreditación, con vista a formar en el profesional competencias argumentativas.

En su trabajo, Difabio de Anglat (2011) analiza las funciones generales y específicas de los directores de tesis. Entre las primeras distingue las siguientes tareas: evaluación temprana y

realista de las necesidades del estudiante, foco en lo pedagógico, clarificación de expectativas y límites, desafío académico y valoración, gestión del conocimiento, reuniones frecuentes, revisión del trabajo escrito, feedback inmediato y constructivo, advertencia de las señales de peligro, promoción del acceso a la cultura de la investigación y aculturación en una comunidad de práctica. Aborda las funciones específicas en correspondencia con el proceso conceptual y lingüístico de producción de la tesis: proyecto, escrito final y defensa. Una idea central de esta contribución radica en reconocer la dirección de tesis como una forma de enseñanza que nos abre a una reflexión pedagógica de esa función.

En la misma línea, Fastuca y Wainerman (2015) sostienen que es importante considerar las funciones del director y las agrupan en cuatro: a) la asesoría académica, que implica la orientación brindada al tesista para la profundización de sus conocimientos; b) la socialización académica, ya que promueve la socialización de los tesistas en el sistema científico; c) el apoyo psicosocial, dado que la realización de la tesis involucra multiplicidad de sensaciones y sentimientos y el acompañamiento del director es indispensable para responder a las demandas del tesista; d) un apoyo práctico, porque es el director quien facilita el acceso a las fuentes de información.

Por su parte, De la Cruz Flores et al. (2010) trabajan las funciones en términos de competencias tutoriales desde dos dimensiones: las competencias formativas socializadoras que ayuda a que los estudiantes obtengan recursos para sus investigaciones, y las competencias interpersonales que favorecen la autonomía de las estudiantes. Estos autores proponen un conjunto de rúbricas para cada una de las diez competencias tutoriales, las cuales han sido validadas en varias fases. Este estudio constituye un aporte muy valioso, no sólo por el nivel de precisión de la herramienta de evaluación planteada, sino también porque se convierten en un referente para orientar la política de asesoramiento de tesis de posgrados.

A manera de síntesis, podemos inferir que en la acción tutorial son muchos los factores que intervienen. El tesista requiere que su director sea un guía, que lo acompañe, que cumpla funciones de apoyo, de motivación y de socialización. También requiere de ayuda indirecta en la investigación como contactos académicos, asistencia para localización de bibliografía, software y otros recursos y de una ayuda directa asistiéndolo en la investigación, en los problemas metodológicos, en el análisis de los datos, etc. Esto va generando progresivamente confianza y autonomía en el tesista.

Por otro lado, muchos de los estudios presentados indagan sobre la relación entre director-tutor, pero desde la mirada de uno de los actores, los tesistas. Analizarla desde la visión del director, a partir de su práctica, representa un aporte interesante.

2.4 Investigaciones que se focalizan en los factores facilitadores y obstaculizadores que se presentan en los posgrados

En referencia a los factores que favorecen u obstaculizan la graduación en los posgrados, estos pueden ser analizados desde dos puntos de vista: aquellos que impactan e influyen en la finalización del posgrado y los que operan sobre el proceso de tesis en particular.

Dentro de los estudios latinoamericanos, Fresán Orozco (2010) compara la deserción y la baja graduación en los posgrados en México y Estados Unidos, e informa que los factores de mayor incidencia son el financiamiento y la dirección de tesis. En relación con ésta, hay coincidencias con resultados de investigaciones australianas cuyos datos expresan que la calidad de las relaciones interpersonales entre director y tesista es el aspecto más relevante en el pronóstico de éxito. No obstante, agrega que el director, por ser la persona con más experiencia, formación y destreza en investigación, posee la capacidad de hacer del proceso de tesis una situación estimulante y enriquecedora para el posgraduando.

En la misma línea y relacionado también con maestrías en México, Fernández Maturino, Mendoza Nájera, Rodríguez Bernal y López Corrujedo (2013) examinan los aspectos que inciden en la baja tasa de egresados, a partir de la visión de los directores involucrados en el proceso de titulación. Los resultados muestran que existen aspectos que atañen a los alumnos para que concluyan de manera eficaz su titulación; pero las principales limitantes se encuentran en lo institucional, donde un factor importante y determinante es la suspensión de los foros y talleres que motivan a los alumnos a presentar avances sobre sus tesis, y la poca vinculación entre los seminarios que se ven a lo largo de las maestrías y los trabajos de investigación.

A nivel nacional, Carlino (2008) ofrece datos sobre el bajo egreso en las maestrías argentinas desde la perspectiva de los tesistas y de los directores. Señala, entre sus conclusiones, que las tesis están desinstitucionalizadas porque existe escasa regulación desde los programas, quedan libradas a las posibilidades de los maestrandos y son realizadas con escaso apoyo de los directores. Además, los tesistas consideran que la dirección de tesis implica orientación académica, acompañamiento y muestra de que se les tiene confianza; sin embargo, se perciben como los únicos responsables de la realización y finalización de sus producciones. A su vez, los directores opinan que las tesis, al estar poco institucionalizadas, dan lugar a trabajos poco relevantes que son escasamente publicados.

Por su parte, Reisin (2009) analiza dichos factores desde la visión de los maestrandos, *magistri*, y directores de maestría en ciencias sociales. Para los primeros, el éxito de la graduación se basa en las expectativas iniciales asociadas a un sentimiento de orgullo y prestigio por pertenecer a este posgrado, en la posibilidad de lograr una mejor inserción laboral, en su esfuerzo, dedicación y en la responsabilidad. En contraposición, para este grupo la tesis y el trabajo profesional (en cuanto al tiempo que cada uno requería) son un obstáculo, ya que los contextos laborales están desarticulados con la tesis. Para los *magistri*, las características individuales del tesista son factores facilitadores que favorecen la graduación, y no relacionan sus logros con

los apoyos familiares o institucionales recibidos. Además, realizar la tesis significó para ellos proseguir con la tarea académica en sus ámbitos laborales. En tanto, los directores expresan que su actividad laboral central no es la dirección de tesis, y que tanto ellos como los tesistas tienen otras actividades remuneradas que acaparan sus tiempos, poniendo en riesgo la frecuencia interaccional entre ellos y la persistencia del tesista para completar su tesis.

En referencia al trabajo, concluyen que pueden considerarse facilitadores para hacer una tesis: a) que el tema se aproxime a lo que trata la actividad laboral, b) que exista un grupo de trabajo con el cual poder intercambiar en forma regular sobre el tema de la tesis y c) que se disponga de horarios o de una actividad laboral flexible para entrar y salir de los temas estrictamente laborales y sumergirse en los académicos de la tesis.

Finalmente, y en relación a los aspectos pedagógicos-didácticos, maestrandos y *magistri* perciben a la tesis como un trabajo individual y muy solitario y son muy pocos los apoyos recibidos por los directores, ya que estos los consideran autónomos por ser estudiantes de posgrado. Además, las posibilidades de avance se dificultan por la ausencia de líneas de investigación donde poder insertarse o por la ausencia de grupos de pares para el seguimiento sistemático de la tesis.

Para Fernández Fastuca y Wainerman (2012) los factores que influyen en la probabilidad de graduación de los doctorandos son la calidad de la dirección de tesis y la relación con el director. Sostienen que la dirección de tesis es esencial en la calidad del proceso formativo de la educación doctoral y se constituye en el principal espacio de enseñanza contemplada por los programas doctorales. Aseguran que es importante reconocer a la dirección de tesis como un espacio pedagógico, es decir, como una instancia de enseñanza y aprendizaje destacando que el tesista no arriba al momento de producción de la tesis con todos los conocimientos teóricos ni metodológicos necesarios para desarrollar una investigación de manera independiente. Por este motivo, el rol del director como guía, orientador y enseñante es decisivo para su formación.

También Hirschhorn (2012) indaga sobre los factores que más impactan sobre los estudiantes a la hora de concluir el posgrado, a través de un estudio comparado en tres escuelas de posgrado, con programas de maestrías y doctorados en ciencias agropecuarias. Concluye que se relacionan con: a) factores asociados a la institución (modalidad institucional, tipo de programa, disciplina en la que se enmarca la obtención de becas); b) factores demográficos (edad, género); c) factores individuales (formación de grado, inserción académica, dedicación horaria); y d) factores de relación con el director o, a veces, con el comité consejero (frecuencia de encuentros, retroalimentación, interés del director por la tesis, disponibilidad del director).

Otra de las investigadoras nacionales que analiza comparativamente los factores de persistencia y desgaste asociados al proceso de educación doctoral y a su finalización es Bartolini (2013). Respecto del director señala, por un lado, que es una figura clave en el proceso de tesis y, por el otro lado, observa que la dedicación de los directores no está vinculada sólo con el tiempo completo, sino también con la responsabilidad y el compromiso asumidos con los tesis-tas, con el asesoramiento y seguimiento, junto con el afecto necesario para que los estudiantes puedan elaborar la confianza necesaria para permanecer hasta la finalización de la carrera.

Además, informa que, si bien las ciencias experimentales brindan un escenario más favorable para la formación doctoral, en comparación con las ciencias humanas y sociales, los núcleos centrales de persistencia son los “nidos” construidos por los doctorandos, directores e integrantes de equipos en los cuales transcurren los procesos doctorales. Por último, existe un núcleo central de desgaste durante los procesos de formación en los que sobresalen las dificultades y limitaciones de las direcciones de tesis y la tendencia a percibir la graduación (y abandono) como un fenómeno de responsabilidad exclusivamente individual del doctorando.

En cuanto a los factores que operan sobre el proceso de tesis en particular, favoreciendo u obstaculizando su culminación, Ochoa Sierra (2011) indaga acerca de las percepciones que tienen estudiantes de maestría, magíster y directores de tesis acerca de las dificultades y retos que

implica hacer una tesis. De acuerdo con las apreciaciones de los entrevistados, todo el proceso es complicado, algunas tareas son más críticas que otras y comprometen a algunos protagonistas más que a otros. Los dos momentos más críticos son el inicio y el cierre.

En el comienzo de la investigación, la delimitación del tema, el diseño metodológico y el marco teórico aparecen como las categorías más problemáticas. Estas dificultades iniciales tienen relación estrecha con la elaboración del proyecto. Los directores señalan que los estudiantes que no se gradúan o que lo hacen con dificultad llegan con proyectos muy generales y desarticulados. En cambio, los estudiantes que llegan con alguna pregunta o desean seguir investigando en un tema que traen desde el pregrado tienen proyectos más consolidados.

Dentro del cierre, se muestra como complejo el análisis y la interpretación de los datos y la coherencia entre las partes y el todo. Ninguno de los directores señala como difícil lo relativo a la escritura, aunque sí los problemas que tienen los estudiantes a ese nivel. La escritura se concibe como una condición *sine qua non* y no como una habilidad a desarrollarse en la maestría. Tampoco aparece la búsqueda de información como una dificultad propia de la tesis; por el contrario, se exalta la facilidad actual para conseguir información.

Para los directores consultados, su función consiste en ser un orientador, un guía que establece la viabilidad del tema en el tiempo correspondiente y que colabora con el estudiante para afrontar las dificultades que se le presenten.

Agrega que no concluir la tesis representa para el tesista no sólo un gran gasto económico, social y afectivo, sino mantenerse en las mismas o similares condiciones en las que entró: una persona que no logra graduarse pierde múltiples oportunidades sociales y laborales que le posibilitan acceder a mejores niveles de vida. La no finalización de una tesis de maestría implica para el programa académico y para la institución un fuerte cuestionamiento sobre la pertinencia y la relevancia social.

En sintonía con lo anterior, para Rietveldt de Arteaga y Vera Guadrón (2012) la elaboración de la tesis doctoral no solo resulta ser un proceso complejo y trabajoso, sino que además es un requisito académico que implica un esfuerzo individual e institucional. Entre los factores personales que influyen, mencionan la actitud (emociones y conductas, estados de ánimo), la motivación (constancia y dedicación) y la disponibilidad de tiempo y de recursos.

Los resultados del estudio se organizan teniendo en cuenta los siguientes indicadores: el interés por la investigación, el tiempo de dedicación, la investigación por iniciativa propia, el uso de información de Internet, el uso de asesorías permanentes y el uso de la biblioteca de la universidad. En particular, el indicador investigar por iniciativa propia refleja que si el tesista está motivado se ocupa de la investigación, buscando los recursos que sean necesarios. Este dato corrobora que lo afectivo es importante, porque produce en la persona estados de ánimo positivos o negativos. Otro indicador que obtiene una valoración muy alta es el tiempo de dedicación a la investigación, lo que permite interpretarse como el sentido de responsabilidad con que se encara este aprendizaje. En tanto, el uso de asesorías permanentes es un indicador respecto del aspecto institucional, que pone de relieve que las orientaciones de un equipo docente brindan acompañamiento a los tesistas.

A nivel nacional, y haciendo foco en los problemas surgidos en la elaboración de los proyectos de tesis, Aiello y Noriega (2010) se proponen comprender las dificultades que enfrentan los maestrandos de orden metodológico, en la toma de decisiones y en la configuración de los componentes epistemológicos del proyecto de tesis. Arriban a la conclusión de que los maestrandos desconocen o no comprenden aspectos teóricos y metodológicos subyacentes a la tarea de investigar, no pueden retener, ni comprender, ni usar activamente el conocimiento, a lo que se ha denominado “síndrome del conocimiento frágil” y disponen de poco tiempo. Pero aún, si se superaran los problemas de conocimiento y comprensión, gran parte de las dificultades seguirían existiendo debido a que la investigación

es un quehacer que tiene “algo” que es difícil de transmitir y que solo se puede mostrar en el proceso concreto de su realización.

Finalmente, Carlino (2015) sostiene, en concordancia con Aiello y Noriega (2010), que la elaboración de una tesis requiere el desarrollo de competencias metodológicas que los tesisistas no han desarrollado con anterioridad, lo cual les exige construir nuevas capacidades individuales para hacer frente a la inseguridad despertada por una tarea de la cual disponen de escasos referentes y para sostener en el tiempo una tarea incierta que no da muestras de éxito hasta casi el final del proceso.

A modo de cierre, los tesisistas de maestría muchas veces no han pasado por una experiencia previa en investigación y esta instancia constituye el primer intento por investigar. Son aprendices que inician un camino de formación dentro de un contexto académico y que, por lo tanto, requieren de un acompañamiento continuo para lograr un nivel de autonomía que les permita la generación de conocimiento, concluir exitosamente la tesis y llegar a la graduación. En algunos casos, en el transitar de ese camino surgen tensiones y frustraciones, actitudes y sentimientos negativos y algunos tesisistas no las pueden superar y abandonan su tarea.

2.4.1 Escritura académica en el posgrado. Dificultades y estrategias

En relación con las investigaciones que se focalizan en los factores facilitadores y obstaculizadores que se presentan en los posgrados, se destacan los estudios que analizan a la escritura académica como tema en particular. Con frecuencia, las prácticas de escritura se transforman en un factor que obstaculiza la culminación del proceso de tesis.

La mayoría de los estudios consultados informan que escribir una tesis es una tarea compleja que requiere posicionarse desde un nuevo lugar enunciativo, involucra dimensiones conceptuales y lingüísticas de gran envergadura que demanda de aprendizajes específicos, para lo cual los autores proponen algunas estrategias didácticas.

Los resultados obtenidos por la investigadora colombiana Ochoa Sierra (2009) muestran que escribir una tesis supone capacidades cognitivas previas, como las relacionadas con la capacidad de soportar críticas y la habilidad de revisar un documento, pero también requiere de procesos que sólo se desarrollan a propósito de la elaboración de la tesis, como reseñas críticas, escritura académica, manejo de diversas fuentes. Entre los factores favorecedores menciona un buen trabajo en el grado a nivel de competencias comunicativas, el gusto por la lectura y escritura y la relación entre ideas y lectoescritura. Mientras que considera como factores obstaculizadores la falta de reconocimiento por parte del estudiante de sus propios problemas, malos hábitos de trabajo, los vacíos conceptuales, la falta de enseñanza de la lectura y escritura académica y ciertas metodologías que emplean algunos directores que no resultan del todo apropiadas.

También remarca una contradicción entre los estudiantes y los directores respecto a la percepción que tienen los primeros sobre sí mismos como lectores y escritores. Esto puede relacionarse con una concepción restringida de la lectura por parte de los estudiantes quienes la asocian con una actividad receptiva. Además, se concibe el acto de escribir sólo a nivel normativo, escribir es gramática y ortografía, pero no expresión y estructuración de ideas vinculadas a situaciones retóricas y géneros discursivos particulares. No se asocia la escritura con el qué decir y significar a través de ella.

A nivel nacional, Narvaja de Arnoux et al. (2009) expresan que la tesis es un género escritural desafiante para el estudiante debido a sus características genéricas globales y específicas

según las culturas disciplinares. No obstante, señalan que la tesis requiere de aprendizajes específicos, de un nivel de teorización original, de una integración superior de conocimientos y de una capacidad de organización y regulación autónoma de la tarea, posible de adquirir mediante un dominio escritor pocas veces obtenido en momentos anteriores a la formación doctoral. Es necesario que el tesista tenga una representación del género a través del contacto con otros tesistas y con quienes hayan superado esta situación. En consecuencia, proponen talleres de escritura como instancia formativa esencial para la adopción del modelo genérico y la adecuación a sus propios requerimientos.

Para Colombo (2012) la escritura juega un rol fundamental en los estudios de posgrado, no sólo porque puede determinar su finalización sino también por su relación intrínseca con la adquisición y elaboración de conocimientos disciplinares. En su investigación conceptualiza el proceso de adquisición de la escritura académica en estudios de posgrado desde la perspectiva del aprendizaje situado, el cual establece que se aprende mediante la participación progresiva en comunidades de práctica. Así, los estudiantes que participan de forma periférica legítima en sus comunidades disciplinares adquieren prácticas de escritura y desarrollan su identidad académica a la vez que modifican tales comunidades. Esta visión es innovadora ya que supera una concepción del aprendizaje de la escritura como un mero proceso de socialización, en el que los estudiantes internalizan normas y estándares de manera pasiva y sin cuestionarlos.

En tanto, Bartolini (2013) sostiene que la escritura académica es un componente importante en el posgrado. El tener voz propia, el rito de pasaje de lector a autor y el poseer visibilidad dentro de la comunidad disciplinar implica un proceso complejo, arduo, comprometido y a menudo con muchos obstáculos, tanto para tesistas como para directores. La tarea de producir una tesis implica una complejidad que excede la tarea del director, la cual se concibe como complementaria de otros soportes institucionales. Los programas de posgrado han comenzado a hacerse cargo de la responsabilidad que les corresponde y los talleres de escritura académica

constituyen una instancia formativa fundamental en las ciencias humanas y sociales y debe complementarse con otros apoyos tutoriales.

Por su parte, Carlino (2015) expresa que la tesis plantea desarrollar modos de escritura desconocidos para los maestrandos. Por un lado, es un texto de mayor envergadura, elaboración y longitud. Este producto final exige una dedicación sostenida durante un período que multiplica varias veces el tiempo requerido para cumplimentar cualquier otro trabajo escrito por los maestrandos en sus estudios previos. La tesis demanda a quien la hace asumirse como autor, situación inusual para muchos maestrandos, los cuales en su experiencia previa de pregrado han escrito mayormente para un profesor que los evaluaba sabiendo sobre el tema más que ellos mismos. Para los tesistas hacer una tesis conlleva transitar el camino hacia una nueva identidad enunciativa de lector a autor, exige algo propio de la escritura científica, que las monografías no suelen demandar en nuestras universidades: la necesidad de recibir comentarios de un lector con quien discutir borradores intermedios. Es decir, la tesis requiere preparar sucesivas versiones del texto y considerar la perspectiva del lector, que los tesistas no tienen internalizado porque son novatos en esta tarea. Por este motivo necesitan lectores de carne y hueso para sus borradores, similares a los potenciales lectores a los que está dirigida la tesis.

En cuanto a las dificultades en la escritura durante la realización de la tesis de maestría, la investigadora mexicana Martín Torres (2012) las agrupa en torno al género tesis, a las características de la escritura científica, a la estructura, al formato, a la lectura en inglés, al aspecto gramatical y a las peculiaridades de cada caso, e identifica las estrategias para superar estas dificultades enmarcadas por el apoyo de directores, revisores y docentes.

Concluye que la escritura de la tesis se ve como un proceso individual, guiado principalmente por el director, no exento de dificultades y errores. Estas dificultades pueden atribuirse a la falta de entrenamiento en la producción de textos académicos y científicos en los niveles previos al posgrado. Observó que los tesistas no son precisos al momento de expresar las ideas,

no se ubican en el lugar de los lectores al momento de revisar el escrito, hacen una revisión superficial, desconocen el proceso de escritura en general y denotan la falta de lectura de trabajos científicos que sean considerados como modelos de escritura. Para la autora, la estrategia básica para superar estas dificultades ha sido escribir y aprender del director y de los revisores, de sus observaciones y de sus correcciones.

A nivel nacional, Carlino (2015) observa que una dificultad reiterada en los estudiantes de posgrado es que no revisan sustantivamente sus escritos con el fin de mejorarlos. Por ello, es preciso ayudar a los alumnos-revisores a distinguir las cuestiones que son de un orden mayor de complejidad y que han de abordarse inicialmente como conceptos, organización, efecto retórico, respecto de los detalles finales de revisión, como son la ortografía y la gramática. A pesar de la importancia académica que tiene, la revisión de la propia escritura no es, generalmente, objeto de enseñanza sistemática en ningún nivel del sistema educativo argentino.

En cuanto a estrategias, Pereira y Di Stéfano (2007) diseñan un dispositivo didáctico para contribuir con la producción académica de posgrado. Formulan una propuesta de taller de escritura de tesis, cuya finalidad es la de acompañar al estudiante en actividades escriturales en los géneros propios del posgrado y ofrecer un espacio de reflexión sobre las dificultades. El trabajo se sustenta en la concepción de que las prácticas de escritura poseen valor epistémico como participante crucial en la producción del conocimiento, dimensión escasamente indagada en adultos enfrentados a prácticas de escritura de gran complejidad. Las investigadoras mencionan dos ritos de pasaje en los estudios de posgrado: el primero de ellos, de receptor a productor de nuevos conocimientos, mediante el cual los posgraduandos inician la construcción de un espacio propio en el campo intelectual-disciplinar y adquieren visibilidad en la comunidad académica; el segundo pasaje es el de profesional a investigador, ya que se trata de jóvenes y adultos con trayectoria laboral en su área que se enfrentan a prácticas escriturales complejas, entre ellas el proyecto de tesis y la tesis.

En tanto, Carlino (2009) propone algunos dispositivos didácticos que fueron implementados en talleres de escritura en maestrías argentinas de ciencias sociales y humanas. Ellos son: análisis del género proyecto de tesis y tesis; escritura de un diario de viaje durante la tesis; revisión entre pares; agenda de tesista; elaboración y reelaboración del abstract de la tesis; escritura de la autobiografía como tesista; preparación de ponencias (avances de tesis) para presentar en congresos.

En un nuevo aporte, Carlino (2013) analiza los talleres o cursos de redacción que se ofrecen al comienzo de diversas carreras en los estudios superiores argentinos, transformándose en el recurso más frecuente para enseñar a leer y escribir. Estos tienen ventajas, limitaciones y riesgos. Dentro de las primeras, hacen visible la necesidad de que la universidad continúe ocupándose de la lectura y escritura, disponen de un tiempo curricular asignado para trabajarlas, permiten convertir en objeto de reflexión lo que suelen ser prácticas inadvertidas y, al ser impartidos por especialistas, posibilitan tratar aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos difícilmente abordables por profesores no expertos en ellos.

Por otro lado, los talleres de lectura y escritura sirven para aprender a leer y escribir lo que se produce en ellos y contribuyen a gestar la duda ortográfica y gramatical como estrategia central metacognitiva, como así también la duda retórica. Aclara además que, aprender a leer y escribir para propósitos específicos no es incorporar técnicas, sino ingresar en un proceso de enculturación que implica adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social mientras se participa en ella, es decir, significa formarse para participar y pertenecer a una comunidad específica. Desde la perspectiva del aprendizaje situado y de la concepción de la escritura y lectura como actividades o prácticas sociales, éstas se aprenden por participación in situ.

En cuanto a las limitaciones, el alcance de un taller está restringido por la experiencia de quien lo imparte como practicante de una determinada cultura académica. Por un lado, pueden

crear la falsa expectativa de que entrenan para leer y/o escribir al conjunto de la carrera y para todas las asignaturas. Por otro lado, si la labor pedagógica de producción y comprensión textual queda confinada al especialista, la oportunidad de trabajo conjunto entre docentes de distintas disciplinas aparece desaprovechada. Y finalmente sostiene que existe el riesgo de que los talleres asuman un enfoque puramente normativo y superficial del lenguaje, desligado del contenido de aquello sobre lo que se escribe

En un nuevo trabajo, Colombo (2013) presenta una experiencia pedagógica destinada a facilitar la adquisición de las prácticas de escritura a nivel de posgrado y avanzar en el trabajo de tesis a través de grupos de escritura, cuyos integrantes pertenecen a diferentes disciplinas.

Se comparan dos instancias de la implementación de esta estrategia de escritura, en la que se examinan de manera conjunta fragmentos breves de borradores escritos por sus miembros (avances de tesis en curso, ponencias, artículos) y se revisan aspectos positivos del texto, seguido de aquellos a mejorar junto con sugerencias para hacerlo.

Concluye que no existe una única y acertada manera de hacerlo. Sin embargo, la experiencia muestra que el sólo hecho de dedicar tiempo a la revisión de textos jerarquiza esta práctica como pieza fundamental en la formación de doctorandos, desafiando el mito de que se escribe cuando uno está inspirado o que la escritura es un don innato de algunos. Además, los grupos de escritura favorecen los intercambios entre pares, lo que contrarresta el aislamiento asociado con el proceso de escritura de la tesis, a la vez que ayudan a jerarquizar el rol de la escritura en la investigación.

En un trabajo conjunto, Colombo, Cartolari y Zambrano (2014) se proponen expandir la mirada desde los textos hacia las interacciones con otros que influyen el proceso de redacción de tesis doctorales, y dan cuenta de los resultados de una investigación llevada a cabo sobre el rol de los lectores de prueba, es decir, aquellas personas que interactúan con borradores o escritos intermedios relacionados con el trabajo de tesis.

Los resultados muestran que los doctorandos comparten sus textos intermedios con personas pertenecientes a su ámbito académico y también con aquellas de su esfera doméstica y laboral. Muchos tesistas recurren no sólo a sus codirectores, sino también a profesores de seminarios o directores de grupos de investigación ajenos al propio para que lean y comenten sus textos. Es interesante que la mayoría de los entrevistados no calificaran a sus directores como lectores intermedios, sino como aquellas personas a quienes entregaban versiones finales de la tesis o capítulos de la misma, es decir, textos considerados como acabados.

Estos hallazgos aportan información sobre los procesos reales de producción textual de las tesis y abren el camino a repensar iniciativas pedagógicas enfocadas en aumentar el acceso a lectores- prueba en los diferentes estadios de desarrollo del trabajo de tesis. Al respecto, las instituciones podrían brindar mayor respaldo y estructura a las prácticas de supervisión, así como facilitar la incorporación de los tesistas en equipos de investigación.

En síntesis, podemos decir que la escritura a nivel de posgrado cobra importancia ya que, por un lado, la mayoría de las maestrías finalizan con la elaboración de una tesis o un trabajo escrito y, por el otro, tiene una relación intrínseca con la adquisición y elaboración de conocimientos disciplinares, por lo que la producción escrita ha comenzado a ser conceptualizada como un elemento central en las prácticas pedagógicas de formación para la investigación.

2.5 Investigaciones que focalizan en la dirección de tesis desde el punto de vista pedagógico- didáctico

La dirección de tesis desde el punto de vista pedagógico-didáctico ha sido escasamente estudiado. A nivel internacional, se encuentra un trabajo de los investigadores Colás Bravo, González Ramírez y Conde Jiménez (2014), los cuales abordan la problemática de la formación investigadora sistematizada desde tres miradas: pedagógica, institucional y social. Mientras

que, a nivel nacional, Mancovsky, Wainerman, Fernández Fastuca y Guevara se encuentran desarrollando y trabajando la dirección de tesis de doctorado, desde una perspectiva pedagógico-didáctica.

Los españoles Colás Bravo et al. (2014) expresan que, desde una perspectiva pedagógica, la dirección de tesis consiste no sólo en promover y facilitar la familiaridad del tesista con los métodos y metodologías propias del quehacer científico, sino que también implica el manejo intelectual de modelos y teorías relevantes en la disciplina a la cual pertenecen. Los autores destacan que pocas veces se toma conciencia de la doble tarea que requiere esta práctica, es decir, la de guiar un trabajo científico y, al mismo tiempo, formar intelectualmente a los tesistas. También advierten que es clave el acompañamiento emocional en el proceso de formación científica.

A su vez, estos autores consideran importante profundizar en la formación investigadora desde un abordaje pedagógico, identificando cinco enfoques que subyacen en la práctica de la formación científica: técnico, personalista, social, integral y socio-cultural. En el modelo técnico, el objetivo es tener experiencia en la realización de un proceso de investigación o de tesis, para lo que se deberá entrenar y ejercitar al tesista en técnicas básicas de investigación. El modelo personalista tiene por objeto provocar cambios y mejoras a nivel conductual, actitudinal e intelectual, incluyendo el tema de la ética y los valores asociados. Por su parte, el modelo social pone el acento en la cultura científica y en los procesos de integración e interculturalidad de las comunidades científicas, en busca de producir sinergia entre diferentes culturas y prácticas científicas. Mientras que el modelo integral incorpora la dimensión personal y social a la técnica y, finalmente, el modelo socio cultural está dirigido a promover cambios cognitivos en los sujetos que les lleva a dar sentido, valor y alcance a la actividad científica.

Concluyen que el aprendiz de investigador tiene dos referentes claros: el tutor como instrumento mediador en su proceso formativo, y la actividad científica que genera la cultura disciplinar de la cual participa.

A nivel nacional, Mancovsky et. al (2011) hace referencia a los fundamentos teóricos sobre una pedagogía de la formación doctoral, que pone el énfasis en un sujeto deseante, con motivaciones, necesidades, en la búsqueda de sentido de su proyecto formativo personal profesional, en estado de problematización con sus saberes, sus experiencias y su relación con el saber. Un sujeto que elabora paulatinamente su autorización a construir saberes nuevos, volviéndose autor, frente a un sujeto exigido y tensionado por las acreditaciones del mundo académico, un sujeto en proceso de transformación subjetiva, movilizadora y desestabilizante. Hoy en día, este sujeto es atravesado por este “mandato de época” que condiciona su inserción profesional y laboral; es decir, está inmerso en una necesidad cultural.

En un nuevo trabajo, Mancovsky (2013) al hablar de vínculo pedagógico, propone la noción de acompañamiento académico como actividad profesional específica. El rasgo distintivo estaría en la equivalencia-simetría de los sujetos, es decir, no se borra la identidad de ninguno de los dos a pesar de sus diferencias, y permitiría generar las condiciones de producción para que el sujeto “se apropie del acto” de investigar, de escribir y de volverse autor.

Por otro lado, Mancovsky (2014) afirma que lo auténtico de una formación doctoral tiene que ver con la posibilidad de transformación de los propios saberes. Un doctorado se caracteriza por un trabajo de disciplinamiento intelectual que pone en juego saberes aprendidos, saberes por aprender y saberes nuevos y rigurosos acerca de un problema de investigación definido de antemano. Esta experiencia de transformación de saberes se vincula con la propia “relación con el saber” de un sujeto en formación, que se vuelve autor y se autoriza a serlo.

Sostiene, además, que el tesista necesita de un director que sepa escuchar, que sepa “cómo”, “cuándo” y “qué” preguntar y en consecuencia orientar, en función de la duda del otro o la no-

comprensión del otro, es decir, un director que se ponga a disposición del aprendizaje del otro, tareas que define como netamente pedagógicas.

Otras investigadoras nacionales que abordan esta línea de trabajo son Fernández Fastuca y Wainerman (2013), quienes se proponen identificar, desde una perspectiva pedagógico-didáctica, las etapas formativas recorridas por los doctorandos dentro del programa, los roles asumidos por el director de tesis y los miembros de su equipo en la formación de investigadores. Desde esta perspectiva, hay dos aspectos a destacar: por un lado, el modo individual en que el tesista enfrenta sus desafíos y, por otro lado, la multiplicidad de roles docentes que intervienen.

Ante las dificultades, el tesista inicialmente intenta resolver los problemas que se le presentan y experimenta soluciones por sí mismo, pero también requiere de la guía y ayuda de otros. En esta instancia inicial, algunas de las principales prácticas de aprendizaje son: el ensayo y error, la lectura autónoma y la resolución de problemas, mientras recurre a cualquier miembro del equipo ya sean doctorandos más avanzados, los posdoctorandos y los investigadores asistentes, porque todos enseñan a los tesistas distintos aspectos del hacer investigación y del ser investigador, cumpliendo con un rol docente.

En otro trabajo, Fernández Fastuca (2013) indaga sobre cuáles son las estrategias de enseñanza desarrolladas en la relación director-tesista para favorecer el aprendizaje del quehacer de la investigación, para lo cual entrevista a seis parejas de director-tesista del doctorado en ciencias sociales de una universidad argentina. Concluye que los intercambios entre director-tesista son tanto presenciales como virtuales, siendo estos últimos la modalidad más utilizada. En cuanto a las principales funciones desarrolladas por el director son la asesoría académica y el apoyo psicosocial.

Por otro lado, sostiene que la investigación ha sido considerada por la tradición sociológica como un oficio, al modo de los gremios medievales. Por lo tanto, un aprendiz-maestrando es

quien trabaja codo a codo con un maestro, y es a partir de ese intercambio cotidiano que adquiere las competencias necesarias para ser calificado como investigador. Desde esta perspectiva, es el director quien posee el “saber pedagógico”, sabe lo que es necesario aprender para hacer investigación y, a partir de su experiencia, puede orientar el aprendizaje. Una de las prácticas más utilizadas es la evaluación, la cual se constituye como la práctica de enseñanza por excelencia, que se despliega a partir del comentario de producciones escritas y de la discusión oral de los avances. Debido a que uno de los roles que asume el director es el de socializador dentro de la comunidad científica, las prácticas de aprendizaje del tesista se basan en el aprendizaje situado, que se fundamenta tanto en la interacción con otros como en la reflexión sobre las experiencias concretas.

Finalmente, expresa que la dirección de tesis es una relación atravesada por tensiones, en parte por la escasa regulación institucional de esta práctica, pero también porque dichas tensiones son resultado de la búsqueda del equilibrio en los retos que el director propone bajo el principio de rigurosidad compasiva.

En un reciente aporte, Fernández Fastuca y Guevara (2017) exploran dos talleres de tesis en un programa doctoral en ciencias sociales de una universidad argentina como espacios de aproximación a una comunidad de práctica, y proponen un abordaje focalizado en los dispositivos pedagógicos. En ambos casos la consigna era realizar guías de trabajo semanales que los guiaran gradualmente en la realización del proyecto de investigación o del plan de tesis. Según los docentes de los talleres de tesis, el objetivo es brindar un espacio diferente, donde los estudiantes puedan desarrollar una fase de su investigación, con el fin de que estos talleres se transformen en un puente entre estas instituciones y la comunidad. Con el foco puesto no sólo en la tarea sino también en la reflexión sobre la misma, los alumnos logran profundizar sus conocimientos sobre las herramientas de la comunidad (proyecto de tesis, tesis, técnicas de investigación), adoptan parte de su lenguaje (el discurso científico) y experimentan o identifican algunos

de sus roles (jurado de tesis, comentaristas en los congresos, par evaluador de una revista científica). En síntesis, los talleres proponen tareas significativas para la comunidad académica, proveen un ambiente controlado, pero no simulado de aprendizaje y favorecen el intercambio con pares y docentes. Sin embargo, al momento de la evaluación, el taller propició lógicas de aprobación más que de aprendizaje ya que algunos alumnos presionados por las devoluciones recibidas y por las fechas de entrega, realizan un proyecto de tesis paralelo con el sólo objeto de aprobar el taller, pero conscientes de que esa no sería la investigación que llevarían a cabo.

A modo de cierre de este apartado, podemos concluir que son escasas las investigaciones que abordan la dirección de tesis en el posgrado desde una perspectiva pedagógico-didáctica, así como no fue posible localizar referencias específicas para maestrías en la literatura disponible. Por otro lado, se insiste en la necesidad de desnaturalizar esta práctica, de hacerla visible, con todas las implicaciones que involucra para la enseñanza y el aprendizaje del oficio de investigador.

III. MARCO TEÓRICO

Al enseñar a investigar, se enseña un oficio: el de investigador.

Sánchez Puentes (2003)

En esta sección se presentan los aspectos teóricos conceptuales pertinentes y relevantes que contribuyen a sustentar la problemática. Este encuadre teórico se estructura en torno a seis apartados. En el primero de ellos se analizan los posgrados en la República Argentina a partir de la Ley de Educación Superior, en el segundo se define la cultura académica y su vinculación con las disciplinas, mientras que en el tercero se aborda la formación para la investigación a partir de distintos aportes de reconocidos teóricos. En el cuarto apartado se define y describe la dirección de tesis en los posgrados como una práctica pedagógica, se analizan las funciones, competencias y saberes que despliegan los directores durante el proceso de dirección, como así también la relación que establecen con los tesistas. En el quinto se presenta la tesis como un género escritural específico de los posgrados, que tiene distintas funciones y se presenta desde una perspectiva situada. Finalmente, en el sexto apartado se define la dirección de tesis como práctica situada y como espacio pedagógico-didáctico.

3.1 Los posgrados en Argentina

Se va generando una necesidad de credencialismo que impulsa, en muchos casos, la construcción de posgrados endogámicos de baja calidad en función de la posibilidad de reproducción financiera y personal de las comunidades académicas.

Barsky y Dávila (2012)

A partir de 1995, con la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.512, las carreras de posgrado en la Argentina han experimentado un significativo crecimiento en distintas áreas disciplinares. Esto se debe, por un lado, a la demanda de estudios impulsada por el mercado y, por el otro, al rol del Estado que mediante variadas estrategias ha propiciado este desarrollo, al tiempo que ha creado instrumentos no sólo para regularlo sino también para evaluar su calidad mediante procesos de evaluación y acreditación (Barsky y Dávila, 2012).

La Ley de Educación Superior, en su artículo 39, establece que:

Las carreras de posgrado -sean de especialización, maestría o doctorado- deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Educación. (Ley N° 24.521/95)

Los cursos de actualización y perfeccionamiento de posgrado, los cuales suelen tener menor duración y exigencia académica, no están incluidos en la normativa y sólo otorgan un certificado de aprobación o asistencia.

La institución nacional responsable de los procesos de evaluación y acreditación es la CO-NEAU, organismo descentralizado creado en 1996, que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación. La acreditación de las carreras de posgrado es obligatoria, de manera que si no la obtienen no cuentan con reconocimiento oficial y, por lo tanto, los títulos que ofrecen no tienen validez nacional (Barsky y Dávila, 2012).

El 11 de agosto de 2003 se aprueba la Ley N° 25.754 que modifica la Ley N° 24.521 y amplía a las instituciones de educación superior no universitarias la facultad de desarrollar posgrados. Ahora el Art. 39 expresa:

La formación de posgrado se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias, y con las limitaciones previstas en el artículo 40 podrá también desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscrito convenios con las universidades a esos efectos. (Ley N° 25.754/03)

Posteriormente, mediante la Resolución N° 160/11 del Ministerio de Educación de la Nación se reconocen tres tipos de carreras de posgrado: Especialización, Maestría y Doctorado con objetivos diferentes. La Especialización tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de un campo profesional o de diferentes profesiones e incluye una práctica intensiva; el título que otorga es el de Especialista. Por su parte, la Maestría tiene por objeto proporcionar una formación académica y/o profesional y profundizar el conocimiento

teórico, metodológico, tecnológico, de gestión o artístico, en función del estado de desarrollo correspondiente a una disciplina, área interdisciplinaria o campo profesional de una o más profesiones; el título que otorga es el de Magister. Mientras que el Doctorado tiene por objeto la formación de posgraduados que puedan lograr aportes originales en un marco de excelencia académica. Esa formación debe centrarse fundamentalmente en torno a la investigación desde la que se procura obtener los aportes buscados; el título que se otorga es el de Doctor.

Además, dicha resolución define dos tipos de Maestrías: la académica y la profesional. La primera de ellas se vincula específicamente con la investigación en un campo del saber disciplinar o interdisciplinar. Su principal objetivo es profundizar tanto en temáticas afines al campo como a la metodología de la investigación, y a la producción de conocimiento en general en dicho campo. Como trabajo final se solicita la presentación una tesis que dé cuenta del estado del arte en la temática elegida y de la implementación de una metodología de investigación pertinente a la misma (Res. N° 160/11 ME - Apartado 1.2.1).

En tanto, la Maestría profesional se vincula principalmente con el fortalecimiento y la consolidación de competencias propias de una profesión o un campo de aplicación profesional. A lo largo de su proceso de formación profundiza en competencias que tienen vinculación con marcos teóricos disciplinares o multidisciplinares, que amplían y cualifican las capacidades de desempeño de un campo de acción profesional o de varias profesiones. El trabajo final es un proyecto, un estudio de casos, una obra, una tesis, una producción artística o trabajos similares que den cuenta de una aplicación innovadora o producción personal que, sostenida a través de marcos teóricos, evidencien la resolución de problemáticas complejas, propuestas de mejora, desarrollo analítico de casos reales, muestras artísticas originales o similares y que estén acompañadas de un informe escrito que sistematiza el avance realizado a lo largo del trabajo (Res. N° 160/11 ME - Apartado 1.2.2).

En Argentina las actividades de posgrado son aranceladas. En el caso de los posgrados profesionales (especializaciones o maestrías) que se vinculen con el mundo de la producción, la administración o los negocios los aranceles son cubiertos por los mismos estudiantes o bien por las empresas en donde trabajan. En cambio, las especializaciones médicas son cubiertas por instituciones del estado, mientras que en los posgrados de carreras de ciencias exactas y naturales los costos se cubren a través de becas del CONICET, de la Agencia Nacional de Investigaciones y de las propias universidades. En los posgrados en ciencias aplicadas y en ciencias sociales y humanas la mayoría de los estudiantes deben cubrir los costos con sus propios recursos.

En consecuencia, las dificultades propias de los estudiantes (sin becas, con falta de tiempo, etc.) sumadas a las del financiamiento de los posgrados generan contratiempos cuando hay que afrontar las tesis. Además, aparece otro problema, no siempre bien resuelto, es el banco de directores disponibles para la dirección de tesis. Las tesis de doctorados encuentran directores en la planta de investigadores del CONICET, mientras que en las maestrías y especializaciones predominan los docentes con dedicaciones simples, muchos de ellos especialistas de alto nivel, pero con escasa posibilidad de dedicar tiempos a la dirección de tesis (Barsky y Dávila, 2012).

Por otro lado, y de acuerdo con el Catálogo de Posgrados Acreditados en la República Argentina (2017)³ la Región Centro (Ver Fig.1) está formada por instituciones universitarias de Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos (Ver Anexo I). A la provincia de Córdoba pertenecen: Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Provincial de Córdoba, Instituto Universitario de Ciencias Biomédicas de Córdoba, Universidad Blas Pascal, Universidad Católica de Córdoba y Universidad Empresarial Siglo 21.

³ Catálogo de Posgrados Acreditados en la República Argentina (2017). <http://www.coneau.gob.ar/buscadores/posgrado/>

Mientras que, las instituciones de la provincia de Santa Fe que la conforman son: Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Rafaela, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Católica de Santa Fe, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, Instituto Universitario Italiano del Rosario e Instituto Universitario del Gran Rosario.

Finalmente, a Entre Ríos pertenecen: Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad de Concepción del Uruguay y Universidad Adventista del Plata.

Fig. 1



Fuente: CPRES – Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior
Actualizado el 05/12/2016

La cantidad de posgrados que se dictan en la Región Centro se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1

Posgrado	Cantidad
Doctorados	107
Maestrías	207
Especializaciones	493

Fuente: CPRES – Catálogo de Posgrados Acreditados en la República Argentina – Año 2017

En referencia a los posgrados, Fliguer y Accinelli (2011) sostienen que es importante observar que hay una tendencia al descenso proporcional de los posgrados de investigación (sobre

todo los doctorados) y un giro profesionalista en la oferta, con expansión de especializaciones y maestrías destinadas a formar profesionales requeridos por el mercado de trabajo. Además, la LES/95 en su Art. 36 expresa: “Los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia, requisitos que sólo se podrá obviar con carácter estrictamente excepcional cuando se acrediten méritos sobresalientes”. Para cumplir tal obligación los docentes optan, en general, por cursar especializaciones y maestrías.

3.2 La cultura académica y las disciplinas

En cada institución coexisten una variedad de culturas académicas.

Naidorf (2015)

La cultura académica es un concepto general que se utiliza para definir aquello que es compartido por los académicos que interactúan entre sí. Siguiendo a Clark (1983, p.68), se trata de “ciertas creencias compartidas que coadyuvan a que los miembros de dicha cultura definan quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen”. En este sentido, la producción de conocimiento se desarrolla en el marco de una determinada cultura académica.

En tanto, para Nardoif (2005) la cultura académica está “conformada por las representaciones, motivaciones, concepciones e ideas acerca de los objetivos de las tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia, que condicionan sustancialmente los modos de realizarlas” (p.88).

Si los integrantes de un mismo campo disciplinar comparten una cultura académica podríamos definirla como *cultura académica disciplinar*. En cambio, si es compartida por miembros de distintos campos disciplinarios, pero que pertenecen a una misma institución, estaríamos frente a una *cultura académica institucional*. Mientras que, si el hecho en común es una función

específica como, por ejemplo, participar como formadores en un programa de posgrado, aunque pertenezcan a una o varias instituciones, podríamos definirla como *cultura académica de formación* (Moreno Bayardo et al., 2011).

Por otro lado, algunos valores académicos que Nardoif (2011) ha podido reconocer y que caracterizan a las comunidades académicas son: a) autonomía y autodeterminación; b) libertad de pensamiento; c) rigurosidad y validación positiva de los conocimientos que se producen y transmiten; d) búsqueda del avance del conocimiento con fines pacíficos y tendientes a la mejora del ser humano y de la sociedad; y e) ampliación del acceso a la universidad y gratuidad de la enseñanza. Sostiene, además, que en la universidad conviven distintas culturas académicas, cada una con distintos objetivos, creencias, normas y valores, y que compartir una cultura académica no implica necesariamente que sus integrantes deban pensar y actuar de igual manera, es más, pueden existir muchas maneras de expresar aquello que comparten.

En tanto, King y Brownell (1966) definen una disciplina como una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual (Citado en Becher, 2001).

Las disciplinas tienden, en general, a organizar el conocimiento por áreas de afinidades o similitudes, ya sean teóricas, metodológicas o de aplicación.

En palabras de Becher (2001), “a pesar de los cambios temporales de carácter y de su diversidad institucional y nacional, podemos concluir adecuadamente que las disciplinas tienen identidades reconocibles y atributos culturales particulares” (p.41).

Para este autor, el lenguaje es lo que distingue a una disciplina o bien marca las diferencias con otras. Un análisis detallado del discurso ayuda a determinar las características de cada disciplina, como así también a mostrar los distintos aspectos de los campos de conocimiento con los que se relaciona. Estas tribus académicas definen una propia identidad y a través de distintos mecanismos defienden su propio territorio intelectual para excluir a los “extranjeros”.

Por su parte, Gee (2010) realiza una distinción entre un campo, una disciplina y una especialidad disciplinar como formas de organizar el conocimiento académico. Los *campos académicos* son áreas más amplias que las disciplinas y menos integradas y, generalmente, se integran por varias de ellas, como por ejemplo Educación. En cambio, una *disciplina* a menudo se la asocia con las facultades o departamentos universitarios, aunque en un mismo departamento coexistan visiones disciplinares a veces en conflicto. Por último, define la *especialización disciplinar* como “especializaciones académicas, más próximas a la forma como se involucran los académicos en investigaciones reales”, por ejemplo, la biología molecular (Citado en López Bonilla, 2013, p.384).

En el campo de las ciencias biológicas los investigadores trabajan en equipos de investigación dirigidos por un investigador formado e integrados por miembros de diversa antigüedad de formación. Los maestrandos y doctorandos inscriben su tema de tesis dentro del programa del investigador principal y la llevan a cabo dentro de un equipo de investigación ya establecido. Además, los tesistas están generalmente becados y su ritmo de trabajo es cotidiano y en equipo; tiene las características de un trabajo, con lugar físico, horarios y remuneraciones aseguradas. Mientras que en el campo de las ciencias sociales continúa primando la interacción diádica entre tesista y director (Fernández Fastuca y Wainerman, 2013).

Sin embargo, estas investigadoras sostienen que en el contexto argentino las políticas científicas de las últimas décadas incentivan la conformación de equipos de investigación, siguiendo el modelo de las ciencias naturales. Asimismo, en el campo de la Sociología, por ejemplo, se trabaja sin lugar físico definido ni horarios fijos, existe menor probabilidad de obtención de becas que en otros campos y, consecuentemente, de estudiar a tiempo completo.

3.3 La formación para la investigación en los posgrados

La formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos.

Larrosa (1996)

El tema de la formación para la investigación se sitúa en la agenda de las universidades y convoca a investigadores desde distintas líneas de trabajo. Además, un posgrado académico se asocia indefectiblemente a la práctica de la investigación.

Dice Sánchez Puentes (1995):

Investigar no es tanto una cuestión de definiciones, sino de saberes prácticos y operativos. Más que un problema de conceptos es un asunto de estrategias, de quehaceres y prácticas, de destrezas y habilidades. Es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas, consiste en fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; en capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un habitus con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma y en transmitir el oficio de productor de conocimientos. (p.125)

Además, define a la investigación como una práctica artesanal, compleja y laboriosa. Se aprende a investigar al lado del maestro, haciendo, observando, reproduciendo. Investigar es un saber práctico, es un saber-hacer “algo”, es decir, en un campo científico específico es generar conocimientos nuevos. También destaca que se enseña a investigar de distintas maneras, es decir, no se enseña a investigar a un biólogo de la misma forma que a un sociólogo o a un ingeniero químico.

Por otra parte, para conceptualizar el término formación para la investigación, seguiremos la línea francesa de los teóricos de la formación, que son referenciados por numerosos investigadores como, por ejemplo, Moreno Bayardo (2003, 2007, 2011), Torres Frías (2009, 2012),

Basterrechea (2013), Mancovsky (2013, 2014), Contreras Domingo (2014), Mancovsky y Moreno Bayardo (2015), entre otros.

Para Filloux (1996) el punto de partida para abordar esta temática es diferenciar las expresiones la formación *en*, la formación *por* y la formación *para*. La formación *en* hace referencia al contenido de la formación, el contenido a saber, por ejemplo, la formación en matemática, la formación en el arte de enseñar, la formación en conducir una reunión de trabajo. Por su parte, la formación *por* esta ligada a los procedimientos que van a producir los efectos que uno espera, por ejemplo, cuando decimos voy a formar a través de la enseñanza de competencias o mediante la resolución de problemas. Finalmente, la formación *para* esta relacionada con los objetivos institucionales, es la formación para cumplir determinados roles o funciones, por ejemplo, para ser un investigador.

En particular, cuando hablamos de la formación *para* la investigación estamos haciendo referencia a una práctica muy particular, la práctica de investigar y, en consecuencia, a los aprendizajes que implican llevar adelante dicha práctica. En otras palabras, incluye a los saberes disciplinares que se ponen a disposición del sujeto en formación y que tienen que ver con las identidades disciplinarias (Mancovsky, 2014).

Mientras que para Moreno Bayardo (2003) se trata de:

Un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. (p.52)

Además, esta investigadora sostiene que al hablar de formación es necesario enfatizar sobre la necesidad de que los formadores tengan un estilo de intervención distinto al desarrollado en un aula tradicional. En coincidencia con Barbier (1999), expresa que: “no se trata sólo de facilitar la apropiación del saber o de propiciar el desarrollo de competencias para la investigación,

sino que se debe, además, dinamizar el proceso de transformación de capacidades de la persona de acuerdo a sus potencialidades” (Citado en Moreno Bayardo, 2003, p.53).

En consecuencia, podría decirse que la formación para la investigación es, en sentido más estricto, la preparación de personas que quieren dedicarse profesionalmente a la investigación, donde tiene relevancia la internalización de los *habitus científicos*, los que Pierre Bourdieu define como los “sistemas de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción que son el producto de una forma de acción pedagógica y que vuelven posible la elección de los objetos, la solución de problemas y la evaluación de soluciones” (Bourdieu, 2000, p.33). Esto ocurre básicamente como consecuencia de la interacción constante, continua e intensiva entre los investigadores de extensa trayectoria en un campo científico determinado y los recién incorporados (Moreno Bayardo, 2003).

En la misma línea, Filloux (1996), en su trabajo *Intersubjetividad y Formación*, sostiene que no puede haber un sujeto formador y un sujeto formado sino hay un trabajo de reflexión de ambos que incluya pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo, el cual sólo puede hacerse a través de la mediación del otro. Es decir, es necesario hacer un balance reflexivo en donde se tengan en cuenta las acciones llevadas a cabo, como así también su significación, las angustias, los temores, los deseos, los aciertos y los fracasos. Y esta reflexión podría ayudar al tesista a ir más allá de una simple absorción de conocimientos. Por eso es necesario que el educador tenga un tiempo y un espacio para el trabajo de retorno o reflexión sobre sí mismo para lograr la formación.

En cuanto al trabajo del formador desde el lugar de la intersubjetividad, este pedagogo francés expresa que en el binomio formador-formado se establecen relaciones transferenciales positivas, están en juego relaciones humanas y esto permite que se establezca un vínculo que actúa como mediador en el acto pedagógico. Otro elemento que se pone en juego desde la intersubjetividad es la angustia, a la cual hay que aceptarla, dejándola llegar para interrogarla, para

entender su sentido y así superarla, como así también la preocupación y la ansiedad. Esto permitirá en el tesista el desarrollo de formas nuevas mediante la ruptura de formas anteriores. Finalmente, sostiene que en la relación formador-formado el ser reconocido por el formado es un elemento primordial para que se dé el proceso de formación.

Otro autor francés que ha realizado aportes sobre este concepto es Ferry (1990), quien define a la formación como “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de imaginar, de actuar, de comprender, de utilizar el cuerpo” (p.52). La formación de posgrado requiere un estilo diferente de intervención que el que se produce con un estudiante tradicional ya que demanda, entre otras cosas, motivación y facilidades para la elaboración del proyecto y desarrollo de la tesis.

Otra idea importante de su trabajo es que, durante el proceso de formación, el que se forma no lo hace solo, sino que requiere de una mediación que puede ser de distinta índole. Por ejemplo, los mediadores humanos son los formadores, pero también son mediadores nuestras vinculaciones con el contexto, con los otros, las circunstancias, los textos con los cuales trabajamos, las lecturas, etc.

Por su parte, para el teórico francés Favre (2006) la formación supone un cambio cualitativo de la persona en sus múltiples dimensiones, ya sean intelectuales, afectivas y sociales, y en relación con el saber, el saber hacer y el saber ser. Sostiene que “formar no es enseñar una suma ni un sistema de conocimientos. Por el contrario, es intentar provocar cambios de comportamientos, métodos, representaciones y actitudes” (Citado en Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015, p. 16).

Además, caracteriza a la formación como un proceso que requiere, por un lado, focalizarse sobre el sujeto, es decir, que los objetivos, programas, actividades deben estar ajustados a los estilos cognoscitivos y al estado de los saberes y representaciones de los sujetos. Y por el otro,

a la situación en sí misma, a los problemas que surgen en un contexto determinado que dan origen a una o varias situaciones de formación.

Podemos concluir, entonces, que cada sujeto se forma a sí mismo con la ayuda de distintas mediaciones, siendo una de la más importante la mediación humana, la cual se logra a través del formador. En consecuencia, para conocer estos procesos de formación es necesario acercarse a los protagonistas involucrados. En nuestro caso particular, nos acercaremos al director de tesis de posgrado. En palabras de Filloux (1996), “el verdadero formador es el que se sigue desarrollando, que sigue creciendo psíquicamente al hacer crecer al tesista” (p.58).

3.4 La dirección de tesis en el posgrado

*Dirigir es un trabajo que implica intervenir sobre el otro,
no sobre la tarea del otro, sino sobre su compromiso.*

Barbier (2011)

En este apartado se abordará la dirección de tesis en los posgrados como una práctica educativa que tiene incidencia en la formación para la investigación de los tesistas y que influye sobre su graduación.

Según Fernández Fastuca y Wainerman (2012), en Inglaterra y Australia el director de tesis es comúnmente denominado como *supervisor*, mientras en Estados Unidos se lo llama *advisor*. En tanto, en los países hispanohablantes se suelen utilizar los términos de *asesor*, *tutor* u *orientador* (Valarino, 1998; Fresán Orozco, 2010). En el presente trabajo decidimos adoptar los vocablos utilizados en la Argentina: director de tesis o tutor.

La dirección es una función que tiene características particulares: es un cargo jerárquico, con tareas específicas y responsabilidades, que insume un determinado tiempo y requiere disponer de una cierta cantidad de horas para llevarla a cabo en forma eficiente. En consecuencia, la

dirección es una función que debe ser formalmente reconocida en una institución. Para Barbier (2011) “dirigir es un trabajo que implica intervenir sobre el otro. No sobre la tarea del otro, sino sobre su compromiso” (Citado en Mancovsky 2014, p.4).

Mientras que, para Fernández Fastuca y Wainerman (2012), la dirección de tesis puede ser entendida como un proceso a lo largo del cual el tesista logra las competencias para realizar una investigación y, por lo tanto, como un proceso de enseñanza y de aprendizaje. Pensarla de esta manera implica considerarla como un espacio pedagógico en el cual se va construyendo una relación asimétrica, donde el director promueve el aprendizaje en el tesista a partir de la selección de contenidos y actividades teóricamente fundamentadas.

Por su parte, Manathunga (2007) sostiene que la razón de ser de la tutoría es que el director es más sabio y tiene más experiencia que aquellos a quienes orienta y, en consecuencia, puede compartir su conocimiento con ellos, por ello es necesario tener en cuenta que se van a producir relaciones de poder, las cuales son inherentes a toda relación educativa, intersubjetividades y riesgos.

En concordancia con esto, Mancovsky (2014) expresa que la dirección de tesis comienza porque hay una demanda de un tesista y porque hay un director que acepta. En sus inicios, se transforma en una relación de poder más que en una relación de autoridad. Para García Blanco (2002) la asimetría que se produce en esta relación no sólo permite la transmisión del saber, sino que además establece una relación de autoridad basada en la confianza entre director y tesista. Muchas veces las instituciones son las que facilitan estas relaciones de poder y obstaculizan las relaciones de autoridad, ya que se establece una relación entre el director y el tesista de tipo instrumental (Citado en Mancovsky, 2014).

En la misma línea, Torres Frías (2012) afirma que:

En el acto mismo de la formación de investigadores que tiene lugar al interior de la relación de tutoría, se suscitan situaciones de violencia simbólica, relaciones asimétricas y jerarquías de poder, como elementos dinamizadores de la lucha por la posesión-dominio-acumulación de cierto

capital científico eficiente, donde el tutorado asume una participación periférica en las prácticas académicas y el tutor funge como guía y agente (investigador-formador) legítimo del campo, provisto del conocimiento necesario para estar en condiciones de invertir o consagrar a los nuevos partenaires al campo científico como investigadores. (p.127)

Por otro lado, la dirección de tesis, en palabras de Mancovsky (2013), parece que sólo “acontece”, es decir, un docente por el sólo hecho de tener un título de posgrado se encuentra naturalmente capacitado para dirigir en ese nivel, ya que cuenta con la propia experiencia y eso, en consecuencia, alcanza y lo habilita para esta práctica.

En el intento por descubrir las particularidades que presenta la dirección, esta investigadora aporta dos ideas que resultan interesantes: pensar la dirección como una práctica profesional y definir el acompañamiento como modalidad para la relación formativa. Al respecto, Barbier (1999, p.74) define la práctica como: “una transformación de la realidad, transformación de una realidad en otra realidad, que implica la actividad de un sujeto humano”. Por lo que podemos pensar la práctica de dirección como una actividad de formación, una actividad que intenta transformar al otro, es decir, intervenir sobre un sujeto al que podría llamarse dirigido.

Por otro lado, Barbier (2011) define al director como: “aquella persona que, ocupando el cargo de mayor jerarquía, tiene por mandato articular los diferentes espacios y tiempos de las actividades promovidas por las organizaciones para alcanzar su desarrollo. Además, dicha persona dispone del poder institucional para poder hacerlo” (Citado en Mancovsky, 2013, p.55).

Para Ardoino (2000) sólo se puede acompañar a alguien si esta persona sabe adónde va. En este proceso se genera una relación de intersubjetividad y lo expresa así:

Relación en donde los sujetos se comunican en dos posiciones diferentes, donde el acompañante se pone en juego y acepta que el acompañado esté con él en una relación de alteración mutua. Donde el otro cambia al mismo tiempo que intenta cambiarlo. A través de esta idea, la dimensión ética del acompañado es subyacente. (Citado en Barrón Tirado, 2009, p.82)

En otras palabras, es importante que el que acompaña, en este caso el director, reconozca que el maestrando es el verdadero sujeto de la acción.

A modo de cierre, y en concordancia con lo expresado por Fernández Fastuca (2015), hay factores que influyen en la graduación de los maestrandos, tales como la calidad de la dirección de tesis, la relación que se establece con el director y el acompañamiento psicosocial que recibe el tesista. Si bien la dirección no es la única variable que afecta el egreso, es la que mayor efecto tiene en el avance de la tesis.

3.4.1. Funciones del director y estilos de dirección en el posgrado

La experiencia me forma y me transforma.

Larrosa (2006)

Las funciones del formador son concebidas y presentadas de diversas maneras. Para algunos autores, las más importantes son las de ser modelo, guía, apoyo y orientador. Otros definen dichas funciones asociándolas con tareas concretas del director, por ejemplo: dar atención personal al tesista, interactuar con él para fomentar participación y autocrítica, discutir con él los puntos críticos de su proyecto o trabajo investigativo, darle lineamientos o bien proporcionarle información (Moreno Bayardo, 2003).

En el marco de los estudios de posgrado, la tutoría tiene lugar entre un director institucional y un estudiante, es decir, dentro de una interacción dual y caracterizada por la asimetría. Dicha asimetría se desprende de las diferencias generacionales, de estatus, de formación académica, de prestigio, de cómo se usa el discurso, entre otras. Es una relación entre un profesor especialista o experto y un estudiante principiante o novato (Mostacero, 2014).

El director tiene conocimientos sobre cómo realizar una investigación que no posee el tesista, por lo menos no en la misma medida. Investigar y dirigir una tesis implican competencias distintas. El director, además de ser un especialista, maestro y coordinador en el área de investigación también debe tener cualidades para el apoyo a los tesistas, para equilibrar las características de estímulo y crítica y enseñar las habilidades, modos de pensamiento y de escritura propios de la investigación en un área disciplinar (Fraser y Mathews, 1999). Además, para Fernández Fastuca (2012) el director tiene un rol activo ya que es quien promueve el aprendizaje en las distintas etapas de la investigación.

En referencia a sus funciones, una de ellas es la *asesoría académica*, puesto que es el director quien brinda un conocimiento profundo y particular de la disciplina, evalúa las necesidades formativas que tiene el tesista, enseña métodos de investigación acordes, genera actividades, establece objetivos y pautas de trabajo, brinda información actualizada sobre el tema, entre otras actividades (Halse y Malfroy, 2010).

Otra función esencial desde la perspectiva del aprendizaje situado es la *socialización*, ya que le permite al tesista, mientras va adquiriendo mayor responsabilidad, control y autonomía, ser partícipe de una comunidad de práctica académica mediante actividades tales como la participación en congresos o la publicación en revistas científicas. Por lo tanto, la tarea principal es favorecer la formación integral de los estudiantes y apoyar su inclusión gradual en una comunidad de práctica investigativa o profesional. Se espera que el director modele *in situ* y que ofrezca andamios a los novatos tesistas. Es introducir al tesista en la comunidad académica enseñándole sus normas, valores y costumbres (De la Cruz Flores et al., 2010).

Otras funciones son el *apoyo psicosocial*, ya que el director se transforma en un sostén para generar las condiciones sociales y emocionales necesarias para que el tesista pueda alcanzar su objetivo, y el *apoyo práctico*, a través del cual ayuda a su dirigido a moverse dentro del contexto institucional, es decir, a cómo acceder a los recursos de la universidad, le sugiere contactos que

pueden facilitar el acceso al campo como así también al sostén financiero de la investigación (Fernández Fastuca, 2012).

Uno de los pocos estudios que indagan sobre las diferencias disciplinares en la dirección de tesis es el de Zhao, Golde y McCormick (2007), quienes encuentran que las funciones de asesor académico y de apoyo psicosocial están más presentes en las ciencias sociales y humanas, mientras el apoyo práctico es más usual en las ciencias naturales.

Para Difabio de Anglat (2011) es importante, además, que el director pueda advertir las señales de peligro, pues es común que los tesistas transiten por períodos en los cuales su trabajo se estanca, su motivación disminuye y no pueden avanzar en su trabajo, en cualquier estadio de su proceso de tesis. Son esos momentos en donde se produce un silencio en la comunicación. Algunos signos de alerta suceden cuando el tesista trata de evitar al director, no envía sus avances o actividades solicitadas, no se presenta a reuniones, no se comunica vía mail, entre otros.

Por otro lado, para esta investigadora hay tesistas que presentan una tendencia a postergar el trabajo, relacionada con el temor al fracaso, provocando un estado de ansiedad generalizada, de baja tolerancia a la frustración, no logra pedir o aceptar ayuda, presenta una falta de autoconfianza y dificultad para tomar decisiones. Se trata de una estrategia emocionalmente costosa y de auto-sabotaje, por lo cual es fundamental que el director se encuentre alerta para poder actuar de manera rápida y eficaz.

En cuanto a los estilos de dirección, Farji Brener (2007) define tres diferentes. En un extremo ubica al director “ausente” y en el otro extremo el director “sobreprotector”. El primero de ellos se caracteriza por tomar todas las decisiones importantes, están preocupados por conseguir “mano de obra barata” para sus proyectos, en aumentar su producción científica de la mano de sus tesistas o becarios ya que, en ocasiones, su propia producción es escasa, y/o están preocupados en completar su curriculum, para avanzar en la carrera académica o en las categorizaciones en el apartado “formación de recursos humanos”. En este caso, el maestrando se convierte

en un recolector de datos o en un ejecutor de tareas, desarrollando habilidades más de carácter técnico, y las reuniones entre ambos se presentan en forma improvisada y de pasillo.

En el otro extremo ubica al director “*sobreprotector*” para quien es sumamente importante controlar todas las etapas de la tesis, detesta las improvisaciones y todo debe llevarse a cabo en forma lineal y previsible, similar a una receta. En cuanto al tesista, debe cumplir un plan de trabajo rígido, no participa en el diseño ni en el muestreo o en la elección de las herramientas. Este caso podría asociarse a la pedagogía de la indiferencia donde el director está ausente o es indiferente. Difícilmente podría hablarse de la dirección de tesis como una práctica educativa en estos dos estilos (Fernández Fastuca y Wainnerman, 2015).

Un tercer estilo que podría llamarse “*alternativo*” es aquel en que para el tutor la dirección de tesis no es una simple formalidad académica que se debe cumplir, sino que es una experiencia de crecimiento y aprendizaje, donde lo más enriquecedor es su desarrollo y no su producto final. Con respecto a las reuniones, no son improvisadas ni de pasillo y los encuentros son flexibles, de acuerdo a las necesidades.

Muchos directores de tesis sostienen que se aprende a dirigir a través de la experiencia, es decir, dirigiendo. En ocasiones se entrelaza su propia experiencia personal, con el vínculo particular generado con sus directores de posgrado, y a partir de ahí empieza la construcción de un estilo propio de dirección a la vez que va desarrollando su tarea de formador. También es cierto que ese estilo varía de acuerdo con las características o la personalidad del tesista (Mancovsky, 2009).

Por su parte, Murphy, Bain y Conrad (2007) sostienen que el estilo del director dependerá de la concepción que él tenga respecto de la tarea que está realizando. Un estilo posible es el que pone el foco en la tesis, donde lo primordial es ayudar al tesista para que culmine su trabajo en forma eficiente y exitosa, de acuerdo a los requisitos institucionales, para que pueda obtener el título académico. En este caso el director se asume como el responsable de la investigación

y le preocupa que el tesista adquiriera las habilidades y herramientas necesarias. Una segunda opción tiene que ver con aquel director que pone el énfasis en la orientación profesional y proyecta su tarea como un proceso de enculturación de los estudiantes en la comunidad académica. En otras palabras, el tesista es el principal responsable de la investigación y el tutor es el encargado de enseñar sobre el oficio de la investigación. Finalmente, un tercer estilo es el que se focaliza en la persona del tesista, apoyándolo tanto en los aspectos académicos como en los no académicos. En este caso el director tiene un rol de orientador y guía, que colabora con su dirigido a lo largo de toda su investigación. Para que llegue a culminar exitosamente su tesis lo guía en su formación como investigador para que pueda integrarse finalmente a una comunidad de práctica (Citado en Fernández Fastuca, 2015).

A manera de cierre, podemos afirmar que, en referencia a los estilos de dirección, cada director asumirá uno que dependerá de la relación entablada con el tesista y de los objetivos que cada uno persiga. La dirección de tesis no se puede desarrollar siempre de igual manera, es decir, no se puede estandarizar.

3.4.2 Competencias y saberes del director que se despliegan en la dirección de tesis de posgrado

Cada estudiante de posgrado requiere un tutor con la habilidad y capacidad de guiarlo y enseñarle a hacer y vivir la investigación.

Sánchez Puentes y Méndez (1999)

De acuerdo con Rodríguez, Sánchez y Rojas de Chirinos (2008), cuando hablamos de las condiciones personales del director en el acompañamiento hacemos referencia a las actitudes y procesos de la relación interpersonal, que ponen el énfasis en el desarrollo de la seguridad, la confianza y en el mejoramiento de la autoestima del tesista. Es decir, se pone en práctica la

enseñanza de los métodos de empatía y comunicación para que ambos aprendan a conocer, con mayor precisión, las interacciones personales más adecuadas para desarrollar su trabajo.

El desempeño del director en el proceso de acompañamiento en la producción científica requiere de un conjunto de competencias propias. Los conceptos de competencias y desempeño abarcan la integridad del ser humano, supera la reducción de las habilidades y destrezas meramente técnicas e instrumentales, precisando de tal manera las condiciones cognitivas, personales y las funciones del director propiamente dichas como capacidades complejas que poseen distintos niveles de desarrollo (Vera Guadrón y Vera Castillo, 2015).

De la Cruz Flores et al. (2010) definen las competencias como las capacidades aprendidas para realizar adecuadamente una tarea, una función o un rol. Se aplican a un tipo determinado de trabajo para ser realizado en un contexto específico e integran varias formas de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Para fines didácticos y de comprensión, estos investigadores consideran conveniente dividir las competencias tutoriales en dos rubros: competencias formativas-socializadoras y competencias interpersonales. Las primeras están orientadas a favorecer el dominio del corpus del conocimiento (metodologías, teorías, estándares, criterios de verdad, etc.) de la disciplina o de la profesión, como así también la integración paulatina y legítima de los estudiantes a comunidades disciplinarias o profesionales. Mientras que, para que las competencias interpersonales sean eficaces, es necesario establecer una interacción entre tutores y tesistas basada en el respeto, el compromiso, la responsabilidad y la comunicación.

Desarrollar y aplicar conscientemente estas competencias constituye un reto para los directores de posgrado, ya que tienen ante sí una tarea de gran complejidad que implica identificar el dominio y manejo del campo de conocimiento de los alumnos y diseñar estrategias que contribuyan al aprendizaje; desarrollar actividades donde los alumnos pasen paulatinamente de situaciones simuladas hacia escenarios reales; transitar desde ejecuciones guiadas por los tutores

hacia actuaciones independientes, en las cuales los alumnos sean capaces de articular el conocimiento con la solución de problemas e incorporar a los estudiantes a comunidades de práctica ya sean a grupos de investigación o de profesionales (De la Cruz Flores et al., 2010).

En cuanto al concepto de saberes, es necesario hacer una distinción previa entre saber (sustantivo singular) y saberes (sustantivo en plural). Beillerot (1998) define al primero como:

Aquello que para un sujeto es adquirido, construido o elaborado por medio del estudio o la experiencia. Es el resultado de una actividad de aprendizaje, cualquiera sea su naturaleza o su forma (imitación, impregnación, identificación, resultado de una acción pedagógica, etc.). Además, el saber se actualiza en situaciones y en prácticas. (p.89)

Y define saberes como: “Un conjunto de enunciados y procedimientos socialmente construidos y reconocidos. Por intermedio de esos saberes un sujeto, individual o colectivo, mantiene una relación con el mundo natural y social y lo transforma” (p.91).

Por su parte, para Sánchez Puentes (1995) el director de tesis no es cualquier investigador o docente, es un investigador activo que transmite un oficio, reflexiona continuamente sobre su propia práctica de producción científica y sabe enseñar a investigar. Es una persona que debe transmitir tres saberes: los teóricos, los prácticos y los pedagógicos o significativos.

Los saberes *teóricos* hacen referencia a las teorías y conocimientos reconocidos por la comunidad científica, paradigmas, marcos conceptuales o supuestos teóricos. En cuanto a los *saberes prácticos* es un saber-hacer que guía y regula el actuar del investigador; es un operar reflexivo, es decir, hace referencia al conjunto de estrategias, habilidades y destrezas necesarias en los quehaceres de la investigación. A través de estos saberes el tutor enseña a problematizar, a fundamentar el marco teórico, a diferenciar teorías, a sistematizar bibliografía, como así también a organizar, analizar e interpretar los resultados obtenidos. Finalmente, los *saberes pedagógicos o significativos* hacen referencia a la transmisión del significado del conocimiento que se genera y a los valores éticos, morales, socio-políticos que subyacen en el quehacer científico. Aquí el director debe enseñar a cuestionar los objetivos últimos de una investigación.

En cambio, Mancovsky (2013) especifica cuatro grupos cuando hace referencia a los saberes que se ponen en juego durante el proceso de acompañamiento: a) saberes relativos a las exigencias de una escritura académica; b) saberes vinculados con el aprendizaje del oficio de investigador; c) saberes relativos a los marcos disciplinares y los abordajes teóricos; y d) saberes relacionales.

En referencia con los *saberes relativos a la escritura*, el tesista debe presentar un trabajo escrito de envergadura, que se caracteriza por una marcada complejidad tanto conceptual como discursiva. Es por ello que “al escribir una tesis hay procesos de cambio de identidad, porque quien la hace necesita convertirse de lector a autor. Es un cambio subjetivo, un cambio de posición enunciativa: ubicarse frente a los otros autores como autor” (Carlino, 2006, p.23).

En sintonía con esto, Difabio de Anglat (2011) sostiene que es necesario desarrollar en el tesista un sentimiento de auto-eficacia como escritor; en consecuencia, una de las más importantes funciones del director es motivar y promover la confianza en las propias habilidades. Estos saberes son demandados a lo largo del proceso formativo, ya que todo estudio de posgrado requiere de una constante y continua actividad escritora.

Cuando Mancovsky habla de los *saberes vinculados con el aprendizaje del oficio de investigador*, hace referencia a las distintas etapas de construcción que intervienen tanto en la presentación del proyecto como en la realización de la tesis. Desde la delimitación del objeto de estudio, el armado del estado del arte, la construcción del marco teórico y metodológico, el análisis de los datos, etc. Es decir, el director debe dar cuenta sobre una diversidad de saberes específicos que se traducen en el aprendizaje del oficio de investigador (Wainerman y Sautu, 1997). Dentro de la relación formativa, estos saberes van orientando las decisiones que va tomando el tesista a lo largo de su investigación. Otro aspecto a tener en cuenta son las reglas de uso que encierra la socialización académica, es decir, el aprender a participar de una comunidad científica (Mancovsky, 2013).

En relación con *saberes relativos a los marcos disciplinares y los abordajes teóricos*, sostiene que el objeto de estudio elegido por el tesista tiene que ser un tema de investigación que, en mayor o menor medida, conozca el director o le interese, o bien estar dentro de las líneas de investigación de su equipo.

Finalmente, esta investigadora define los *saberes relacionales* como aquellos que tienen que ver con los aspectos de índole subjetiva y vinculares del acompañamiento a través del tiempo y que sostienen el proceso de cambio identitario del tesista. Estos saberes que despliega el director durante su acompañamiento mantienen el rasgo de la novedad con cada tesista.

Todo proyecto formativo provoca y confronta la relación con el saber del propio sujeto implicado. Desde la construcción de confianza, el director va habilitando un espacio de reconocimiento que apuntala la autonomía intelectual de ese sujeto en formación. Además, los saberes relacionales que pone en juego el director tienen que ver con cómo “se muestra” pensando junto con el tesista, cómo expone su relación con el saber y cómo transparenta sus saberes, sus dudas, sus modos de preguntar, su curiosidad. (Mancovsky, 2013, p.67)

Por su parte, Larrosa (1998) habla del *saber de la experiencia*, que tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra transformación. El saber de la experiencia no se relaciona directamente con la cantidad de años vividos, sino con la posibilidad de transmitir y poner en palabras ese saber. En síntesis, es un saber qué forma, que transforma y abre posibilidades.

En la misma línea, para Contreras Domingo (2010) el saber no puede despegarse de la experiencia, sino que requiere relacionarse de forma constante con ella, porque de la experiencia se origina la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. Para él existen otras formas del saber que se ponen en juego, y este modo de saber no es de la misma naturaleza que el saber disciplinar, sino que involucra lo personal con lo situacional, el encuentro y las relaciones subjetivas cambiantes, lo inesperado, lo ambiguo, lo incierto, etc.

En palabras de Contreras Domingo (2014):

Se trata de un saber vivir de modo fructífero y personal estas situaciones, un saber estar en los acontecimientos de modo sensible, perceptivo, creativo, pero a veces también contemplativo, generador de un pensar en relación a lo vivido como modo de ampliar la consciencia de la realidad. Incluso, en ocasiones ni siquiera es tanto buscar un saber que nos falta, como entender nuestra relación con el no-saber cómo parte del trabajo educativo. (p.4)

El saber de la experiencia es siempre un saber de la alteridad (Larrosa, 2006), un saber que acepta la sorpresa del otro y de los otros, y que se interroga por sus necesidades y sentidos. Requiere contar con distintas dimensiones: subjetivas, personales, con las historias propias que nos forma como sujetos y desde donde vivimos, pensamos y actuamos. En definitiva, el saber de la experiencia: “es una expresión para nombrar ese saber sabio que ayuda a estar en el mundo con mayor amplitud y sensibilidad” (Contreras Domingo, 2014, p.6).

A modo de síntesis, en el nivel de posgrado y durante la práctica, los directores despliegan diversas competencias y utilizan alternadamente diferentes saberes que fueron desarrollando a lo largo de su vida y de su formación profesional, disciplinar, experiencial y curricular.

3.4.3 Relación director–tesista. Valores en la construcción de la relación formativa

Podríamos afirmar que un auténtico director es aquel que deja una huella en su dirigido.

Mancovsky (2009)

La relación entre el director y tesista es diferente a la que se establece en el aula entre un docente y un alumno. Entre ellos, tutor (maestro) y maestrando (aprendiz) se genera una cercanía, una proximidad donde los dos trabajan juntos, codo a codo, uno al lado del otro, en el mismo taller, en el mismo quehacer, si bien los roles y las responsabilidades entre ambos son distintas. El director enseña “haciendo” con el ejemplo, acompañando al aprendiz, dándole instrucciones precisas, prácticas, concretas, mostrándole vicios y trucos, vigilando y supervisando

constantemente. Por su parte, el maestrando aprende viendo, repitiendo, sobre todo haciendo e imitando a su maestro que tiene más experiencia (Sánchez Puentes, 1995).

Cuando se lleva adelante la práctica de dirección en el posgrado se requiere, por un lado, de la presencia de un sujeto en formación, de un sujeto al que podríamos llamar “dirigido” y, por otro lado, se inicia y se desarrolla una relación formativa en la que se ponen en juego las expectativas, los roles que cada uno debe cumplir, la forma de trabajo, los encuentros, los plazos para presentaciones, etc. Es decir, un nivel más bien formal de la relación. Otro aspecto a considerar tiene que ver con el plano subjetivo, con la construcción del vínculo director–tesista (Mancovsky, 2014).

Podríamos situar el inicio del recorrido formativo de investigación a partir de la elección del director de tesis. Cuando un tesista debe elegir un director de tesis, algunos de los criterios que guían dicha elección son las recomendaciones, opiniones o sugerencias de colegas, la formación específica en un área o tema determinado, la trayectoria académica en la institución, el reconocimiento en la comunidad de práctica entre pares y estudiantes, y un factor relevante es el tiempo, no sólo desde el punto de vista de cantidad sino también de la calidad. Al respecto dice Mancovsky:

Es importante que el estudiante pueda percibir que el tutor se interesa por su tema de investigación. Se juega algo del orden de la motivación compartida. El estudiante tiene que sentir el entusiasmo de su tutor. Es decir, el enriquecimiento tiene que ser mutuo. (Mancovsky, 2009, p.212)

De acuerdo con Zhao et al. (2007), son tres los aspectos que el tesista tiene en cuenta cuando lleva a cabo la elección del director. En primer lugar, la reputación que tiene no sólo como director, sino también como investigador y docente. En segundo lugar, la compatibilidad intelectual, es decir, si ambos comparten los mismos intereses, ya sean de índole intelectuales como metodológicos. Y, finalmente, los beneficios pragmáticos que hacen referencia a un ambiente de trabajo favorable y al apoyo financiero, entre otros. Es importante destacar que este último

aspecto es importante para los tesisistas de las ciencias experimentales, no así en los de ciencias sociales y humanas.

A partir de allí comienza la relación entre director y tesisista, y a lo largo de su recorrido irá atravesando diferentes etapas donde se entrecruzan los sentimientos y las vivencias, ya que es una relación que se prolonga en el tiempo. “Habrá momentos de agradecimiento, admiración, crítica, enojo, insatisfacción, cansancio, agobio, entusiasmo y aliento frente al esfuerzo sostenido que matizan ese encuentro formativo” (Mancovsky, 2009, p.214).

Además, para esta investigadora, cada nueva relación genera un vínculo inédito, único e irrepetible, donde el director aprende a la par de su nuevo maestrando. A su vez, cada vínculo tiene distintas exigencias, planteos, desafíos, cuestionamientos. Por lo cual se puede afirmar que cada experiencia de dirección es completamente diferente y en consecuencia el director se predispone de otra manera, a pesar de tener años de experiencia en dirigir. Suele ser una práctica muy exigente que requiere dedicación, tiempo, compromiso, por lo que resulta agotadora en algunas ocasiones, y en otras complicada para el director.

Por su parte, Hidalgo y Passarella (2009) sostienen que la relación director-tesisista es compleja e irregular, y lo expresan de la siguiente manera:

La intensidad de la interacción, sobre todo entre los científicos sociales es relativamente baja, rondando la reunión mensual. Muchas veces las cualidades de inteligencia, conocimiento, idoneidad de los docentes quedan neutralizadas porque es difícil acceder a ellas, no siempre tienen tiempo suficiente para leer los borradores y avances, también es baja su capacidad de escucha o tienden a imponer sus ideas sin respeto por las del tesisista. (p.72)

Otro elemento relevante es la experiencia del director, ya que su función no se limita sólo a la transmisión de saberes, sino que es quien acompaña en forma continua el proceso ayudando al tesisista a construir un nuevo saber (Mancovsky, 2009).

Al respecto, Larrosa (2003) sostiene que resulta interesante explorar lo que la palabra experiencia nos permite pensar, decir y hacer en el campo pedagógico. Además, considera importante reivindicar la experiencia, como así también quitarle toda pretensión de autoridad, ya que muchas veces se convierte en la autoridad que da la experiencia. Por ello expresa:

Ustedes saben cuántas veces se nos dice, desde la autoridad de la experiencia, qué es lo que deberíamos decir, lo que deberíamos pensar, lo que deberíamos hacer. El hombre experimentado es el hombre que sabe de la finitud de toda experiencia, de su relatividad, de su contingencia, el que sabe que cada uno tiene que hacer su propia experiencia. (p.4)

Este autor plantea que la experiencia es “*eso que me pasa*”, expresión que encierra los principios de exterioridad, reflexividad, subjetividad y transformación. La exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra ex/periencia, que es siempre subjetiva, ya que “se trata de un sujeto que deja que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etc. Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto” (Larrosa, 2006, p.89). Esta última afirmación supone que la experiencia es sinónimo de formación y transformación de uno mismo.

Por otro lado, a lo largo del proceso formativo de la tesis, aparece un abanico de sentimientos, valores y vivencias, tanto de parte de los directores como de los tesisistas, como entusiasmo, curiosidad, dispersión, cansancio, bloqueo, complicación, confianza, autenticidad, entre otros.

La confianza es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que éste depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo. Hacia el interior de la relación pedagógica, la confianza es constitutiva de esta relación asimétrica. La confianza es tanto una categoría ética como política, en tanto la educación basada en la confianza es fundamental para formar ciudadanos. Además, se relaciona con tomar un riesgo ante lo desconocido. Funciona de una manera circular. Tanto la confianza como la desconfianza son poderosas ya que cada una moviliza y pone en juego una idea sobre

el otro. Es por eso que la idea que uno se hace sobre un tesista es decisiva para su progreso (Cornú, 1999).

Uno de los valores que mejor ayuda a la construcción de la relación formativa es la autenticidad. La autora francesa Cifali (2010) sostiene que la confianza se puede construir desde la autenticidad con uno mismo, a través del permanente auto cuestionamiento. Ella dice: “acompañar es antes que nada comprometerse a una lucha exigente contra toda forma de mentira consigo mismo”. Esto es la autenticidad, un trabajo con uno mismo (Citada en Mancovsky, 2014, p.16).

La generosidad es otro valor que se puede mencionar y se la puede definir como una actitud de vida. Una persona puede ser buena o mala y los saberes de uno, sin importar si son pocos o muchos, transmiten justamente eso, lo que uno es. Por eso, “la generosidad o la mezquindad se transmiten en los gestos cotidianos con los cuales uno enseña. Se filtran a través de esos saberes que se transmiten desde la docencia o desde la dirección de tesis” (Mancovsky, 2014, p.12).

A modo de cierre, es fundamental establecer una relación entre el director basada en el respeto, el compromiso y la responsabilidad. Además, el director debe propiciar la autonomía y libertad de los tesistas generando un clima adecuado para la comunicación y el aprendizaje.

3.5 La escritura en el posgrado

Escribir es un método para pensar y no es sólo un canal de comunicación.

Carlino (2006)

La escritura ocupa un rol fundamental en el proceso de formación en investigación, no sólo porque en los estudios de posgrado es un elemento crucial que puede determinar su finalización

(Colombo, 2012), sino también porque el producto final es un texto científico escrito que permite que el tesista forme su identidad como escritor de una determinada comunidad académica disciplinar y adquiera sus modos de escritura (Fernández Fastuca y Wainerman, 2012). Como producto, la tesis “es un texto cuidadosamente elaborado, que emplea a menudo un discurso retórico en alto grado; es una comunicación escrita que implica un largo proceso de elaboración y maduración, de lugar y tiempo diferido entre el escritor y su lector” (Borsinger, 2005, p.269).

Hacer y escribir una tesis implica dos cosas: por un lado, saber organizar en forma escrita una gran cantidad de contenidos y, por el otro lado, conocer las normas y prácticas discursivas de la comunidad disciplinar a la cual pertenece, sin desatender las prácticas de participación (Colombo, 2012). En consecuencia, se requiere poder percibir las expectativas y reglas tácitas de dicha participación, como así también las relaciones con los directores y pares en el campo académico. Además, muchos investigadores sostienen que pertenecer a grupos de investigación incide en forma positiva y mejora las relaciones que se establecen entre los miembros y pares, impactando finalmente en el proceso de tesis (Colombo y Cartolari, 2013).

Para Carlino (2006), en la escritura de investigación (proyectos de tesis, tesis, ponencias, papers, posters, etc.) el autor escribe para sus pares, para la comunidad científica. Es a través de la tesis que el tesista se va a convertir en par del director y del evaluador, es decir, se convierte en experto en su micro tema y es ahí donde comienza, de alguna manera, a ser par de ellos. Hay dos tipos de escritura, privada y pública, con características y funciones diferentes en la investigación. La primera de ellas se vincula en mayor medida con el contexto de descubrimiento, mientras que la segunda se produce dentro del contexto de justificación.

Dado que la tesis convierte al tesista en experto, éste debería escribir no sólo para quienes conocen el tema sino también para aquellos otros estudiantes o tesisas que necesitarán aprender sobre lo que él ha investigado. Si su trabajo es una contribución original tiene que resultar útil para aquellos que necesiten aprender sobre su tema. “Una buena tesis es a la vez parte de un

rito de pasaje para ser admitido a la comunidad de los que ya son académicos y también es fuente de saber para la comunidad académica” (Carlino, 2006, p.14).

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, los tesisistas que participan de forma periférica y legítima en sus comunidades disciplinares adquieren prácticas de escritura y desarrollan su identidad académica, a la vez que modifican tales comunidades. Esta participación es lo que Casanave (2002) llama “*enculturación disciplinar*” y la define como el proceso a través del cual los novatos aprenden a involucrarse en prácticas discursivas de una disciplina (Citado en Colombo, 2012).

Aprender a leer y escribir significa formarse para participar y pertenecer a una comunidad específica. En palabras de Curry y Lillis (2003):

Quienes escriben están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares, sino que están aprendiendo a cómo ‘ser’ tipos particulares de personas, es decir, a escribir ‘como académicos’, ‘como geógrafos’, ‘como científicos sociales’. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social. (Citado en Carlino, 2013, p.362)

Si se considera a la escritura como una práctica social en sí, que depende tanto de los contextos sociales como de los culturales en donde se desarrolla, y teniendo en cuenta las comunidades de práctica a las que pertenecen los tesisistas, se deberá repensar las prácticas textuales en relación con los distintos campos disciplinares, lo que podríamos definir como “*comunidades disciplinares de práctica*”. En palabras de Colombo (2012):

Aprender a escribir en el marco del aprendizaje situado es conceptualizado como un proceso de negociación en el cual no sólo las identidades de los estudiantes son transformadas, sino también las comunidades disciplinares de prácticas en las cuales ellos participan de manera legítima y periférica. (p.84)

En consecuencia, desde esta perspectiva, la forma de conceptualizar las prácticas de escritura es mucho más que de un simple proceso de socialización, donde los estudiantes internalizan las normas y criterios de sus comunidades disciplinares y las aplican a la escritura.

Colombo sostiene, además, que actualmente para que un investigador sea reconocido como tal, es necesario que realice publicaciones, ya que es la forma legítima de producir ciencia en las comunidades disciplinares de práctica y esto a su vez, es lo que le permite mostrar su plena participación, como así también contribuir a la reproducción de esta comunidad. Además, es irrefutable que la actividad científica fundamentalmente se comunica por escrito.

Por otro lado, esta autora realiza una división de las comunidades de práctica en tres niveles: micro, meso y macro. En el caso particular de la escritura, los estudiantes de posgrado empiezan a participar del nivel micro en sus comunidades disciplinares de práctica cuando comienzan a escribir para sus seminarios, y se involucran con el nivel macro cuando presentan sus artículos e interactúan con investigadores reconocidos de su disciplina. Mientras que participan en el nivel meso mediante la lectura o presentación de ponencias en congresos o a través de publicaciones de artículos en revistas locales especializadas.

A nivel macro, se establece que el artículo científico es el principal género para comunicar los resultados de las investigaciones, mientras que la lengua “legítima” a ser usada en las ciencias es el inglés estándar académico escrito, constituyéndose en el lenguaje de la ciencia. Con lo cual se establece una arbitrariedad cultural, ya que tienen mayores posibilidades de publicar a nivel internacional aquellos que manejan el género de artículo científico y el inglés estándar académico escrito. Por otro lado, el manejo de este idioma es lo que facilita el intercambio y es cada vez mayor la participación de académicos, de diversos países, para quienes el inglés no es su primera lengua (Colombo, 2012).

A manera de síntesis, desde el aprendizaje situado se plantea la necesidad de que los estudiantes de posgrado, de manera gradual, vayan desarrollando sus identidades como escritores académicos a través de un proceso continuo de participación en la vida social, el cual está atravesado por juegos de poder y arbitrariedades. A su vez, cada estudiante tiene una trayectoria en la cual puede desarrollar su identidad como escritor.

3.6 La dirección de tesis de posgrado en clave pedagógico-didáctica

La dirección de tesis se ha transformado en una estrategia que facilita la transmisión del oficio de investigador.

Torres Frías (2014)

En este apartado nos posicionaremos desde el aprendizaje situado para poder conceptualizar la dirección de tesis desde una perspectiva pedagógica. Sumado a esto, haremos referencia, en el plano de la didáctica, a las estrategias puesta en juego durante esta práctica.

3.6.1 La dirección de tesis como práctica situada

Se entiende el aprendizaje como el desarrollo de una identidad como miembro de una comunidad y llegar a tener habilidades de conocimiento como parte del mismo proceso.

Lave y Wenger (1991)

En el presente trabajo vamos a describir la dirección de tesis desde la perspectiva del aprendizaje situado, la cual caracterizaremos a continuación.

Lave y Wenger (1991) definen el aprendizaje como una actividad situada cuya característica central es un proceso al que denominaron *participación periférica legítima*, en el que el nuevo participante de la comunidad de práctica se mueve desde la periferia hacia el centro, llegando a ser cada vez más activo y a estar más comprometido con la cultura y, en consecuencia, asumiendo una nueva identidad. “De manera paulatina los novatos participan en actividades sociales reales, explorando diferentes puntos de vista, involucrándose en acciones y relaciones sociales” (Colombo, 2012, p.82).

En palabras de Lave y Wenger (1991):

La participación periférica legítima es un proceso que permite hablar de las relaciones entre novatos y veteranos y de las actividades, identidades, artefactos, y comunidades de conocimiento

y práctica. Es el proceso por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica. El proceso de convertirse en participante pleno de una práctica sociocultural compromete los propósitos de aprender de una persona y configura el significado del aprendizaje. Este proceso social incluye el aprendizaje de destrezas conocibles y hacen hincapié en lo que representa aprender a partir de formar parte de una comunidad. (p.29)

Para estas autoras, cuando se habla de participación periférica legítima no se hace referencia ni a una forma educativa, ni a una estrategia pedagógica, ni a una técnica de enseñanza; se trata de una forma de entender el aprendizaje. La periferialidad legítima de los novatos implica la participación en la cultura de la práctica como una manera de aprender.

Otro de los conceptos centrales en la teoría del aprendizaje es el vinculado con la *comunidad de práctica*. Inicialmente Lave y Wenger la definieron como:

Un conjunto de relaciones que se dan entre personas, actividades y mundo en un tiempo y a veces en relación tangencial y superpuesta con otras comunidades de práctica. Implica participación en un sistema de actividad acerca del cual los participantes comparten la comprensión de lo que están haciendo y de lo que significa eso en sus vidas y para sus comunidades. (Lave y Wenger, 1991, p. 98)

Posteriormente, Wenger (1998) adicionó que para que exista una comunidad de práctica se requiere de compromiso mutuo, empresa conjunta y un repertorio compartido. El primer requisito hace referencia a que las personas que pertenecen a ella compartan, por ejemplo, un lenguaje común, un vocabulario disciplinar específico y acuerden las formas de interactuar con los otros integrantes. El segundo define a la empresa conjunta como un proceso grupal de negociación que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo, generando relaciones de responsabilidad recíproca entre los integrantes. Finalmente, el tercer requisito hace referencia a un repertorio compartido que incluye rutinas, formas de actuar, significados y recursos, que ya poseía la comunidad y que se han incluido en las prácticas (Citado en Colombo, 2012).

Para Difabio de Anglat (2011):

El término *participación legítima periférica* caracteriza el proceso por el cual los recién llegados se hacen miembros de una comunidad y gracias al cual participan de las prácticas a través de la realización de tareas que son ‘periféricas’, en el sentido de que no son centrales a la actividad experta, pero legítimas (no un simple ejercicio académico) y, por ello, les proveen las bases para una participación plena futura. (p. 944)

Mientras que Hasrati (2005) y Lee y Roth (2003) sostienen que dos de las características principales, desde esta perspectiva son, por un lado, que los novatos se apoyan y dan credibilidad suficiente para ser considerados miembros legítimos de sus comunidades y, por el otro, se les da gradualmente las actividades más exigentes con el fin de que aprendan el oficio (Citado en Difabio de Anglat, 2011).

De forma gradual, los novatos participan de actividades sociales, involucrándose en acciones y relaciones sociales y explorando distintos puntos de vista. En consecuencia, no son simples observadores, sino que forman parte de: “un sistema recíproco en el cual son definidos y definen las relaciones sociales en las que participan. En este sentido, aprender significa volverse una persona diferente ya que implica una membresía en desarrollo” (Colombo, 2012, p. 82). En consecuencia, estas comunidades no son redes estáticas de relaciones sociales, sino que están en constante cambio y transformación.

Por su parte, Basterrechea (2013) afirma que la participación y la práctica derivan en compromisos sociales que proporcionan el contexto apropiado para que se produzca el aprendizaje. En consecuencia, todo aprendizaje es necesariamente mediado y lo define como: “un proceso evolutivo, dinámico, una operación constante que se verifica en la interrelación de sujeto y medio” (p. 221).

A modo de cierre, se puede pensar la dirección de tesis como un proceso de socialización, durante el cual los maestrados van adquiriendo las herramientas necesarias para participar en su comunidad de práctica.

3.6.2 La dirección de tesis como espacio pedagógico y didáctico. Algunas estrategias

No hay experiencia sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí.

Larrosa (2000)

En los últimos años se ha empezado a cuestionar el modelo de dirección tradicional, que algunos autores identifican con una pedagogía de la indiferencia, en el cual el tesista debía absorber el conocimiento y habilidades del director. Hasta entonces se había prestado poca atención a la relación pedagógica que experimentan los directores con sus tesis, desconociéndose qué era y qué implicaba pedagógicamente la dirección de tesis (Fernández Fastuca y Wainerman, 2012; 2015).

Para Malfroy y Webb (2000) la dirección de tesis está vinculada con la enseñanza y con la posibilidad de facilitar el aprendizaje; en otras palabras, es un compromiso pedagógico entre el tesista y el director.

En la misma línea, Difabio de Anglat (2011) sostiene que se observa actualmente un progresivo reconocimiento de la dirección de tesis como una forma de enseñanza o pedagogía, en la cual el rol del director como investigador ha tomado relevancia sobre los otros roles.

Para Fernández Fastuca (2015) en la práctica de la dirección de tesis existe una relación entre un enseñante (director) y un alumno (tesista), en la cual el primero tiene la clara intención de promover el aprendizaje por parte del segundo de determinados conocimientos o habilidades, a partir del desarrollo de actividades que le permitan a éste formarse como investigador. Es decir, “se encuentran presentes dos de los rasgos centrales de la actividad educativa: intencionalidad y finalidad” (p.160). Asimismo, se asume que existe un interés del tesista por participar en la relación educativa y realizar las actividades que le propone el director.

Además, establece una diferencia importante con otros niveles del sistema educativo formal ya que el tesista, durante el proceso de formación, no es un alumno autónomo, sino que requiere de manera constante y permanente la orientación, guía y enseñanza de su director, por lo que, en la reflexión pedagógica, la dirección de tesis ocupa un lugar diferente.

Hoy en día, la literatura re-conceptualiza la dirección de tesis como un espacio pedagógico, es decir, como un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el director asume un rol activo en la promoción del aprendizaje del tesista. Y es a partir de esta conceptualización que se pueden valorar cuáles son las estrategias didácticas más efectivas, y pensar el aprendizaje de la labor investigativa como el resultado de la interacción entre tesista y director y no sólo a partir de los atributos del alumno. La literatura nacional no abunda en las diferencias de la dirección de tesis en los distintos ámbitos disciplinares (Fernández Fastuca y Wainerman, 2012; 2015).

Estas autoras plantean que uno de los objetivos primordiales de este espacio pedagógico es que el tesista se inserte en la cultura académica, aprendiendo a realizar no sólo las tareas propias y específicas de su comunidad de práctica, sino que conozca y acepte sus normas, sistemas de valores y costumbres.

Para estas investigadoras concebir la dirección de tesis como un espacio pedagógico implica, por un lado, que el director asuma un rol dinámico en el desarrollo de la investigación estableciendo las metas, modelando las actividades que desea que realice el tesista, orientando su inserción en la comunidad académica y, fundamentalmente, brindando feedback crítico sobre su desempeño; su retroalimentación es esencial para el progreso del tesista. Por otro lado, también implica tener en cuenta el currículum, el ambiente de aprendizaje y las dinámicas sociales inherentes a la relación educativa.

Además, sostienen que este modelo pedagógico se diferencia del modelo de dirección anclada en la pedagogía de la indiferencia, porque prioriza en forma explícita la formación del tesista. En este sentido, la dirección de tesis resulta una instancia de enseñanza y aprendizaje

ya que el tesista no posee todos los conocimientos, ni teóricos ni metodológicos necesarios para desarrollar una investigación de manera independiente. Por este motivo, el rol del director como guía, orientador y enseñante es primordial para su formación (Fernández Fastuca y Wainerman, 2012, 2015).

Algunos autores (De la Cruz Flores et al., 2006, 2010; Manathunga, 2007) definen la dirección de tesis como una relación educativa y, en consecuencia, la caracterizan como una relación tutorial entre un director, que tiene un mayor conocimiento y experiencia, y un tesista cuya finalidad es formarse como investigador.

Por otro lado, la formación en investigación es un proceso de inserción en una comunidad de práctica particular, que implica ciertas prácticas de enseñanza situada y de aprendizaje situado y que reconoce al proceso de aprendizaje como un proceso de enculturación (Fernández Fastuca y Wainerman, 2012, 2015). En este modelo de enseñanza situada es muy importante la influencia del director a partir de actividades flexibles, autorreguladas, especialmente diseñadas de acuerdo a las necesidades y contexto del tesista (Díaz Barriga Arceo, 2003).

De acuerdo a lo expresado por Torres Frías (2014), la práctica de la dirección de tesis se ha transformado en una estrategia que facilita la transmisión del oficio de investigador en los posgrados y la define como:

Un sistema o modalidad de formación para la investigación que ha adquirido relevancia académica por su potencialidad didáctica en la socialización del oficio de investigador, su incidencia directa en el desarrollo de una vida académica más sólida y el encauzamiento de esfuerzos académicos-institucionales para elevar el índice de titulación de los egresados. (p.33)

Para que los estudios de posgrado puedan completarse adecuadamente es imprescindible una intervención didáctica que acompañe el proceso de adquisición de nuevas habilidades en respuesta a las demandas cognitivas y discursivas, para lo cual las prácticas de escritura reguladas constituyen un andamiaje fundamental. Éstas deben darse en un marco de interacciones múlti-

ples: entre pares, con intervención de el o los coordinadores, en el espacio del taller o en encuentros tutoriales con los coordinadores o con el director de tesis, o a través de varios -y en forma sostenida- de estos apoyos (Narvaja de Arnoux et al., 2005).

Otra de las estrategias que resulta importante implementar es la entrevista presencial entre director y tesista. Al respecto, Abbidin y West (2007) proponen un esquema de encuentros que resulta altamente positivo entre director y tesista, el cual consta de distintos momentos: concertación de la reunión, registro de la reunión, conversaciones sobre cuestiones sociales, desarrollo de la agenda de la reunión -preestablecida por el tesista-, feedback del director sobre el trabajo escrito entregado o las preguntas planteadas, arribo a conclusiones, solución de los problemas del tesista y acuerdo de un próximo encuentro. Por otro lado, sostienen que en el área de las ciencias naturales y exactas se deben llevar a cabo dos tipos de reuniones. Por un lado, una personal con el director y por el otro lado, una con el equipo en el laboratorio, dado que habitualmente las investigaciones se realicen en este ámbito (Citado en Fernández Fastuca y Wainerman, 2012).

En sintonía con esto, Manathunga (2005) expresa que un buen director se reúne regularmente con su dirigido, monitorea su progreso y adapta la enseñanza y la orientación a las necesidades particulares del mismo. Además, hace hincapié en que la frecuencia y la calidad del vínculo que se establece entre director y tesista se relacionan de manera directa con las expectativas respecto de la relación y con la satisfacción del alumno con el proceso (Citado en Difabio de Anglat, 2011).

Mientras que, desde la perspectiva del aprendizaje situado, De la Cruz Flores et al. (2006) afirman que el director puede ejercer el rol de socializador académico del tesista en tres niveles: desde un nivel *micro*, mediante la incorporación del tesista al grupo de trabajo del director; desde un nivel *meso*, interactuando con otros equipos de investigación de la institución y, final-

mente, desde un nivel *macro* relacionándose e interactuando con grupos externos a la institución formadora. Estos investigadores proponen como estrategias a ser tenidas en cuenta por el director incentivar y acompañar la presentación a congresos, publicación de artículos y la participación en talleres y reuniones dentro de la institución.

En la misma línea, Difabio de Anglat (2011) sostiene que es fundamental que el director motive el interés del tesista por la escritura. Insiste en la necesidad de implementar tempranamente las tareas de escritura y su revisión cuidadosa, a fin de consolidar el desarrollo de buenas habilidades mediante la guía precisa y oportuna sobre aspectos tanto teóricos como prácticos. Alentar el hábito de la escritura desde las etapas iniciales del proceso, ayudarlo a planificar la escritura, a revisarla, a establecer un horario, es sumamente beneficioso para promover en el tesista sentimientos de logro y de progreso. Propone, además, la presentación de una ponencia y de un artículo para publicar partes del trabajo en jornadas científicas y revistas especializadas, como una forma de "vigilar" la coherencia entre los posicionamientos teóricos y la propuesta de investigación.

Sumado a lo anterior, sostienen que una eficaz herramienta pedagógica es la retroalimentación. El director debe proveer un feedback detallado y expeditivo, que acentúe las fortalezas del trabajo que lleva adelante el tesista, como así también proporcionar consejos para su desarrollo. La retroalimentación desafía, pondera, critica, invita, corrige y estimula al tesista para mejorar su investigación y la comunicación de la misma.

También Mancovsky (2014) se expresa al respecto, diciendo:

En las correcciones, en el "rehacer" un capítulo de la tesis exige una intervención pedagógica específica que hay que saberla proponer. Para poder trabajar el error, "amasarlo" y entender por qué algo está mal, se necesita de una conexión precisa con el pensamiento del estudiante. Se necesita de un director que sepa escuchar, que sepa "cómo", "cuándo" y "qué" preguntar y, en consecuencia, orientar en función de la duda del otro o la no-comprensión del otro. Ponerse a

disposición del aprendizaje del otro. Éstas son tareas netamente pedagógicas. El lugar del formador, del mediador tiene que ver con un modo de posicionarse y ponerse a disposición de los aprendizajes del otro. (p.9)

A modo de cierre, podemos afirmar que durante la dirección de tesis el maestrando es un aprendiz que va adquiriendo las herramientas, los conocimientos teóricos y metodológicos y las habilidades necesarias para realizar una investigación. Por su parte, el director cumple su rol como orientador y guía, es un maestro que enseña distintos modos de pensamiento y de escritura propios de la investigación en un área disciplinar. Es decir, la dirección de tesis implica un acuerdo entre director y tesista de trabajar juntos en la producción de la tesis, por lo resulta un espacio de enseñanza-aprendizaje para ambos.

IV. METODOLOGÍA

*Es verdad que en la ciencia no hay caminos reales;
que la investigación se abre camino en la selva de los hechos,
y que los científicos sobresalientes elaboran su propio estilo de pesquisas.*

Bunge (1994)

En este capítulo se explica la metodología empleada por la investigadora, se justifica el tipo de diseño elegido y las decisiones asumidas previas al ingreso y durante la permanencia en el campo. Además, se desarrollan y fundamentan las técnicas de recolección de datos utilizadas y los momentos por los que atravesó el análisis cualitativo. Finalmente, se exponen los criterios de validez y confiabilidad, como así también las limitaciones del estudio.

4. 1 Tipo de diseño

Se trabajó con un diseño de investigación cualitativo con el fin de describir las prácticas de la dirección de tesis, identificar las estrategias didácticas desarrolladas y caracterizar la dirección de tesis como un espacio pedagógico. Este tipo de diseño se adecua mejor a investigaciones de grupos focalizados, delimitados dentro de una temática; permite la construcción de nuevos abordajes, la revisión y creación de nuevas categorías y una sistematización progresiva del conocimiento hasta lograr una comprensión de la lógica interna del grupo en estudio (De Souza Minayo, 2009).

Otra particularidad del estudio fue su carácter transversal, pues se reconstruyeron las prácticas de los directores de maestrías buscando retrospectivamente características que permitan describirlas, comprenderlas y sistematizarlas. Asimismo, se correspondió con un estudio de campo, ya que se relevó información de primera mano a través de las entrevistas focalizadas.

Esta propuesta metodológica nos permitió profundizar y comprender el fenómeno estudiado, fundamentalmente a partir de los relatos contruidos por los directores de tesis de maestría y sus significaciones. “La narrativa amalgama lo personal y lo colectivo, haciendo circular la palabra. El investigador se torna un interlocutor que escucha e incentiva al otro a hablar, a protagonizar lo vivido y a presentar su reflexión” (De Souza Minayo, 2010, p. 257).

El diseño cualitativo incluyó un cuestionario que recopilaba información cuantitativa a partir de preguntas centradas en aspectos académicos y laborales del director, y una etapa de indagación en profundidad a través de entrevistas focalizadas o abiertas, que presentaron la particularidad de ser flexibles y dinámicas. Es importante oír los relatos de campo como narrativas en perspectiva y no como simples informaciones o verdades absolutas. Las entrevistas realizadas deben ser comprendidas como una interpretación de la realidad plasmada por el informante bajo la influencia del investigador, por lo que podría decirse que el relato es una versión posible del hecho o práctica según la perspectiva del entrevistado, quien la verbaliza de forma personal o particular con su palabra o con sus silencios. La vivencia de cada director sobre una misma práctica es diferente, porque es una construcción que hace en base a su personalidad, sus experiencias anteriores, su capacidad de reflexión, sus intereses y el lugar que ocupa dentro de la comunidad académica. Por lo tanto, lo que un entrevistado narra es producto de su vivencia y, en consecuencia, éticamente debe ser respetado (De Souza Minayo, 2010).

4. 2 Muestra. Criterios de selección

La muestra fue intencional, lo que permitió la selección de los informantes según criterios definidos previamente como adecuados para los propósitos del estudio; estuvo conformada por directores de tesis de maestrías acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que pertenecen a universidades públicas de la Región Centro, en particular, la Universidad Nacional de Entre Ríos y la Universidad Nacional del Litoral. Se aclara que, al momento de elegir la muestra, Entre Ríos y Santa Fe formaban la Región Centro Este, según el Anuario producido por la Secretaría de Políticas Universitarias 2015, actualizado al mes de noviembre de 2014, por lo cual no se consideraron universidades de la provincia de Córdoba.

En cuanto a las áreas disciplinares a las que corresponden las maestrías, éstas fueron elegidas de acuerdo con la clasificación que realiza esta Comisión⁴ y que es la siguiente: ciencias básicas, aplicadas, de la salud, humanas y sociales (Ver Anexo I). En referencia a las clasificaciones, Barsky y Dávila (2004) sostienen que “no permiten apreciar debidamente la complejidad y variación de los procesos de investigación y las estructuras de conocimiento de las diversas disciplinas, sin embargo, resultan de utilidad para reconocer dimensiones útiles para describir las variaciones disciplinares” (p. 8).

Para seleccionar a los directores de maestría se tuvo en cuenta: a) la disciplina; b) que hayan dirigido en maestrías de la Región Centro; c) la pertenencia a universidades públicas; d) el número de tesis dirigidas; e) mujeres y varones; f) que las instituciones universitarias elegidas tuvieran experiencia en la formación de investigadores de posgrado.

Se llevaron a cabo inicialmente un total de 27 entrevistas, de las cuales sólo 24 participaron de la investigación. Los motivos por los cuales no se consideraron 3 entrevistas fueron porque dos de los entrevistados no cumplían con el criterio de haber dirigido, habían sido codirectores, y el restante porque no había dirigido en maestría sino en doctorado.

Presentamos a continuación un cuadro con la distribución de los entrevistados en los relevamientos de campo en función del área disciplinar.

CUADRO N° 1: Distribución de los directores según disciplina, maestría y universidad

N°	NOMBRE (*)	DISCIPLINA	MAESTRÍA (**)	UNIVERSIDAD
1	HUBERTO	CIENCIAS HUMANAS	DIDÁCTICA DE LAS CS. EXPERIMENTALES	UNL
2	ELOÍSA	CIENCIAS HUMANAS	DIDÁCTICA DE LAS CS. EXPERIMENTALES	UNL
3	AMALIA	CIENCIAS HUMANAS	DIDÁCTICA DE LAS CS. EXPERIMENTALES	UNL
4	SOLEDAD	CIENCIAS HUMANAS	EDUCACIÓN	UNER
5	GAEL	CIENCIAS HUMANAS	EDUCACIÓN	UNER

⁴ Dicha clasificación es expuesta en la descripción del sistema educativo universitario en los Anuarios producidos por la Secretaría de Políticas Universitarias: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/>

6	FAUSTO	CIENCIAS HUMANAS	EDUCACIÓN	UNER
7	MANUELA	CIENCIAS APLICADAS	TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS	UNL
8	MAGDA	CIENCIAS APLICADAS	GESTIÓN AMBIENTAL	UNL
9	HERNAN	CIENCIAS APLICADAS	TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS	UNL
10	RAMIRO	CIENCIAS APLICADAS	CULTIVOS INTENSIVOS	UNL
11	CANDELA	CIENCIAS APLICADAS	INGENIERÍA BIOMÉDICA	UNER
12	LEANDRO	CIENCIAS APLICADAS	INGENIERÍA BIOMÉDICA	UNER
13	RODRIGO	CIENCIAS APLICADAS	INGENIERÍA BIOMÉDICA	UNER
14	HENRY	CIENCIAS DE LA SALUD	CIENCIAS VETERINARIAS	UNL
15	BIANCA	CIENCIAS DE LA SALUD	CIENCIAS VETERINARIAS	UNL
16	MARCOS	CIENCIAS DE LA SALUD	CIENCIAS VETERINARIAS	UNL
17	LUCCA	CIENCIAS DE LA SALUD	CIENCIAS VETERINARIAS	UNL
18	BRENDA	CIENCIAS DE LA SALUD	SALUD AMBIENTAL	UNL
19	AIXA	CIENCIAS SOCIALES	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	UNL
20	JERÓNIMO	CIENCIAS SOCIALES	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	UNL
21	SIMON	CIENCIAS SOCIALES	ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	UNL
22	MAURICIO	CIENCIAS SOCIALES	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	UNL
23	ELEONORA	CIENCIAS SOCIALES	TRABAJO SOCIAL	UNER
24	GABRIELA	CIENCIAS SOCIALES	TRABAJO SOCIAL	UNER

(*) Nombre ficticio del entrevistado

(**) Maestría cuya base de datos fue consultada para contactar al director

4.3 Ingreso al campo

En esta sección se describe la manera en que se contactó a cada entrevistado, considerando que las decisiones y acciones que el investigador asume durante el proceso de investigación trazan un recorrido, sólo posible de reconstruir una vez finalizado. En ese sentido, la indagación por medio de un diseño cualitativo permite anticipar solamente algunos aspectos del camino a seguir, porque es epistemológica y prácticamente inviable la planificación exhaustiva de la metodología a emplear (Bartolini, 2013).

Para contactar a los directores de la UNL se hizo uso de la base de datos de acceso público, disponible en la página web de la biblioteca, en donde figuran las tesis de maestrías defendidas en orden cronológico, el título del trabajo, el director y el codirector. Una vez seleccionados algunos nombres, en función de los criterios antes mencionados, se les envió vía mail una solicitud de entrevista y la mayoría respondió y accedió en forma inmediata.

Sin embargo, y como puede observarse en el cuadro anterior, en la muestra están representadas cuatro de las cinco áreas disciplinares; se trató de contactar por la misma vía a directores de ciencias básicas, pero ninguno respondió a la solicitud de entrevista formulada.

En el caso de la Maestría en Salud Mental de la UNER, como no se pudo acceder vía web al listado de tesis defendidas, se presentó una nota formal a la directora del posgrado solicitando nos pudiera informar sobre algunos nombres de directores y forma de contacto, ya sea a través de una dirección de correo electrónico o teléfono. La misma nos respondió que no podía otorgar ningún tipo de información respecto de los docentes de la Facultad de Trabajo Social.

En tanto, las dos directoras de la Maestría en Trabajo Social de UNER fueron contactadas vía correo electrónico porque son colegas conocidas.

En el caso de las maestrías en Educación y en Ingeniería Biomédica de UNER también se presentó una nota formal, y a través de la Secretaría de posgrado pudimos acceder a un listado de tesis defendidas con sus respectivos directores, codirectores y correo electrónico de contacto.

Esto coincide con lo expresado en el estudio de De la Fare y Lenz (2012), quienes intentaron realizar un relevamiento en nuestro país sobre el número de tesis aprobadas en carreras de posgrado acreditadas y recibieron diferentes respuestas. Algunas facultades pusieron a disposición el acceso a la información, inclusive las tesis, a través de bases de datos, de otros documentos electrónicos o mediante la consulta en las mismas instituciones, y otras hicieron referencia a la imposibilidad de divulgar este dato por tratarse de información considerada confidencial. Además, en muchos casos los e-mails no fueron respondidos, o bien se exigió la presentación de

una nota formal pudiéndose observar, salvo algunas excepciones, la falta de criterios unificados referidos al acceso a la información.

De acuerdo con la Resolución Ministerial N°95/2000, las instituciones universitarias están obligadas a hacer pública la instancia de acreditación frente a la CONEAU de los posgrados, garantizando el acceso a la información pública y poniéndola a disposición a través de cualquier medio de difusión que utilicen. Sin embargo, no existe una regulación en cuanto a la divulgación del número de tesis aprobadas.

4.4 Técnicas de recolección

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se utilizaron entrevistas focalizadas a directores de tesis de maestrías a partir de un guion inicial. Este tipo de técnica es una herramienta para “excavar”, que privilegia los “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1998, p.101).

Se diseñaron algunas pautas generales para las entrevistas (Ver Anexo II), caracterizadas por su modalidad abierta y focalizada, cuyo objetivo era indagar en profundidad determinadas temáticas referidas a la práctica de dirección de tesis. Todas fueron grabadas y posteriormente transcritas. La mayoría, veintiuna de ellas, se efectuaron en forma personal, pero cuando esto no fue posible, se hicieron a través de Skype.

Es importante explicitar que cada una de las entrevistas fue realizada bajo consentimiento informado y con la autorización para grabar y desgrabarla. Se utilizaron nombres ficticios para los directores y durante la entrevista se dio la posibilidad de ser finalizada cuando quisieran; de

hecho, dos de ellos, por motivos de índole laboral-académica, finalizaron anticipadamente la misma, y en un caso se complementaron vía mail las preguntas faltantes.

4.5 Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó teniendo en cuenta los lineamientos propuestos por Di Virgilio (2008) para transitar los distintos momentos por los que atraviesa el investigador en el marco de una investigación cualitativa. Al respecto sostiene:

El proceso de análisis cualitativo comienza con la primera recolección de datos y se extiende hasta más allá de finalizado el trabajo de campo. Desde un primer momento y durante todo el transcurso de la recolección, el investigador irá reflexionando sobre los contenidos que van apareciendo y les otorgará, gradualmente, un sentido. Inicialmente el trabajo será predominantemente del tipo descriptivo, para luego evolucionar a uno de carácter más teórico y abstracto. (p.2)

En un primer momento y con la totalidad de las entrevistas realizadas y desgrabadas, se procedió a ordenar y clasificar los registros en función de las cuatro áreas disciplinares contempladas: ciencias aplicadas, de la salud, humanas y sociales.

En un segundo momento se analizó cuantitativamente la información de cada director vinculada con la edad, el sexo, la titulación alcanzada, la situación laboral, la cantidad de tesis dirigidas, entre otras. Estos datos fueron tabulados y presentados en gráficos estadísticos, lo que permitió construir el perfil académico-laboral de los veinticuatro directores entrevistados que se ofrece en el primer capítulo de resultados. Este aspecto hubiese quedado sin registro si sólo se hubiera tomado el material cualitativo de las entrevistas focalizadas.

En un tercer momento se realizaron diversas actividades analíticas a partir del material cualitativo. El relato de cada director fue leído varias veces para tener un mayor acercamiento a cada una de las veinticuatro experiencias de dirección de tesis.

Se aclara que la investigadora realizó la totalidad de las entrevistas y esto le permitió recordar detalles y expresiones de los entrevistados durante el proceso analítico, estrategia que sumó al conocimiento profundo del material y en consecuencia a la riqueza del análisis.

Otra actividad consistió en generar matrices por área disciplinar y por respuesta en las cuales se volcaron las transcripciones de los relatos. Luego, se inició la identificación de temas que provinieron de las narraciones mismas de los entrevistados o de las respuestas a las preguntas formuladas por la entrevistadora. De allí surgieron patrones recurrentes codificados mediante anotaciones o memos (palabras, ideas, conceptos, frases) en las matrices de datos. A su vez, la recolección de la información fue acompañada por la lectura de antecedentes teóricos sobre el tema.

De ese modo se finalizó una etapa analítica preliminar, con la elaboración de categorías “intuitivas” o “provisorias” a partir de fragmentos elegidos de las transcripciones. Al respecto, Di Virgilio (2008) expresa:

Una categoría es un concepto que tiene sentido en referencia a lo que el informante ha dicho. Es interpretado a la luz de la situación que se está estudiando, de otras teorías y de la propia teoría emergente. Las categorías pueden ser de dos tipos: las que se encuentran directamente en el material manifestado por los actores, y las que el mismo investigador construye a partir del material. En el primer caso, se emplean expresiones textuales de los actores y en el segundo, se acude a constructos creados por el investigador, aunque apoyadas en rasgos que es posible identificar y evidenciar en los datos recogidos (p. 5).

Las categorías provenientes de las primeras lecturas fueron comparadas en forma constante entre las cuatro áreas disciplinares, para identificar comportamientos, acciones y prácticas y apreciar si era posible articularlas en nuevas categorías unificadoras o proceder a ampliar las ya construidas.

En la etapa analítica intermedia, y luego de tener una gran cantidad de material trabajado, se realizó una codificación más sistemática. Se analizaron detenidamente palabras, frases o fragmentos que hablaban de un mismo tema y se inició una nueva ronda de comparación constante entre disciplinas. Esto generó la aparición de nuevos fragmentos a codificar dentro de una misma categoría, lo que ayudó a ajustar, afianzar o modificar las categorías provisionarias y la construcción de nuevas categorías y/o de relaciones más precisas entre ellas; es decir, se pasó de un sistema de categorías descriptivo a otro selectivo y teórico, en el cual se logró la emergencia de regularidades y diferencias en la práctica de dirección de tesis.

Este proceso de categorización finalizó cuando no se encontró más información que pudiera indicar el surgimiento de nuevas categorías y/o la expansión de los códigos ya existentes. Las relaciones entre las categorías debían reflejar la dirección establecida por los directores, por lo que el movimiento de los datos a las categorías fue realizado en forma permanente, y de ahí a las teorías, sugiriendo los “cómo” o los “por qué” vinculados con la práctica de la dirección de tesis de maestría. En palabras de Di Virgilio (2008):

Éste es un proceso de juntar trozos de datos, de hacer lo invisible obvio, de reconocer lo significativo desde lo insignificante, de ligar lógicamente hechos aparentemente desconectados, de ajustar categorías una con otra y atribuir consecuencias a los antecedentes. Es un proceso de conjetura y verificación, de corrección y modificación, de sugerencia y defensa. Es un proceso creativo de organización de datos que, al concluir, hará aparecer el esquema analítico casi como una obviedad (p. 3).

En la etapa analítica final se realizó una nueva revisión de la literatura, lo que permitió relacionar las categorías teóricas construidas a partir de la información aportada por los entrevistados con categorías ya reconocidas y definidas en el ámbito teórico-conceptual del estudio y, en algunos casos, éstas se ampliaron, modificaron o se confeccionaron nuevas, en función de la lectura e interpretación sostenida de los datos generados por la investigación. Se trató de construir en forma progresiva una cadena de evidencias y una secuencia de factores, que permitieron

dar una descripción pormenorizada de la práctica de dirección de tesis para que tuviera visibilidad.

4.6 Validez y confiabilidad

El rol que debe cumplir un investigador es el de mantener la flexibilidad y la apertura, convirtiéndose en un sujeto epistémico que atraviesa el camino del des-conocimiento al reconocimiento y que involucra dos aspectos importantes. Guber (2011) lo expresa del siguiente modo:

En primer lugar, el investigador parte de una ignorancia metodológica y se aproxima a la realidad que estudia para conocerla (...) el investigador construye su conocimiento a partir de una supuesta y premeditada ignorancia. Cuanto más consciente sea de que no sabe (o cuanto más ponga en cuestión sus certezas), más dispuesto estará a aprehender la realidad en términos que no sean los propios. En segundo lugar, el investigador se propone interpretar-describir una cultura para hacerla inteligible ante quienes no pertenecen a ella (p. 19).

Bachelard y Bourdieu (citado por Díaz, 2005) consideran necesaria la vigilancia epistemológica durante el proceso de investigación, entendida como la práctica reflexiva permanente del investigador que, reconociéndose producto de una determinada cultura, está alerta respecto de los juicios y los códigos en los que se formó. El investigador necesita desnaturalizar los esquemas de pensamiento, valores, etc. que lo constituyen para poder realizar un trabajo de interpretación válido.

Los criterios de validez y confiabilidad del trabajo se sustentaron a través de:

- ✓ La elaboración de poster y ponencias, mostrando avances de esta investigación mediante la participación en eventos científicos relacionados con la temática, lo que permitió la retroalimentación.
- ✓ La escritura de artículos para revistas con referato.

- ✓ La experiencia de algunos miembros del equipo de investigación en diversos roles relativos a las tesis: director, evaluador, responsable de seminario de tesis, director de equipos de investigación.
- ✓ En nuestro caso, la vigilancia epistemológica permanente por parte de la Dra. Viviana Mancovsky, por la directora y codirectora de la tesis, por la asesora externa del proyecto y de otros especialistas en el tema.

4.7 Limitaciones del estudio

A continuación, hacemos mención a algunas limitaciones que presenta esta investigación:

- ✓ La muestra seleccionada fue no probabilística, lo que implica que los resultados se circunscriben al grupo estudiado; para hacer generalizaciones se necesitarían otros estudios en los que se trabaje con muestras probabilísticas.
- ✓ Las universidades que forman parte de la muestra se vinculan, por razones de factibilidad, con la cercanía del lugar de residencia de la tesista.
- ✓ La muestra no contiene información aportada por directores de ciencias básicas, ya que no se obtuvo respuesta a la solicitud de entrevista formulada. o bien no fue posible conseguir algún dato de contacto.

RESULTADOS

V. LUZ, CÁMARA, ACCIÓN. LOS DIRECTORES

*No hay camino, se hace camino al andar.
Tras las huellas de los directores de tesis de maestrías.
Vivas (2015)*

En los capítulos 5, 6 y 7 se presentan los resultados surgidos de esta investigación relacionados con las preguntas planteadas inicialmente: ¿Qué características presenta la práctica de la dirección de tesis de maestría como espacio pedagógico-didáctico en distintos campos disciplinares? ¿Cuáles son las principales estrategias didácticas utilizadas en dicha práctica desde la perspectiva del director de maestría? Además, se aportan hallazgos significativos que complementan, amplían y contrastan con los estudios que se presentaron en el estado del arte.

En esta sección presentamos y analizamos parte de los datos obtenidos a partir de la muestra, desde una perspectiva de tipo cuantitativa, con el fin de trazar el perfil académico-laboral de los entrevistados. Dicho perfil comprende dimensiones tales como la edad, el sexo, la situación actual laboral, la titulación académica, los niveles en los cuales ha dirigido tesis, la cantidad de tesis dirigidas en total y en maestrías en particular, la categoría en el Programa de Incentivos, los cargos de gestión desempeñados, las funciones desarrollados en el ámbito de la educación superior, el cargo docente y la dedicación.

5.1 Perfil académico-laboral

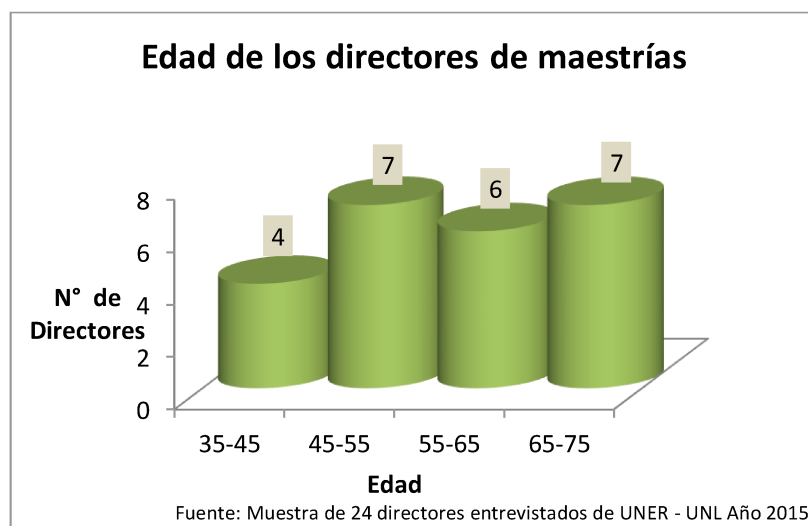
Respecto de la variable edad, podemos informar que hay cuatro directores (17%) menores de 45 años (ver fig. 2). Este grupo presenta la particularidad de poseer todos ellos el título de doctor; tres pertenecen a ciencias de la salud y el restante a ciencias sociales. Por lo que podríamos hipotetizar que están cambiando ciertas tradiciones relacionadas con las ciencias experimentales⁵, en tanto se empieza a ejercer la dirección de tesis a edades más tempranas. Esto contrasta con lo sostenido por Becher (2001) y Clark (1995; 1997) quienes expresan que en las ciencias básicas el doctorado constituye un rito de inicio de la carrera académica, mientras que

⁵ Utilizamos el término “ciencias experimentales” para agrupar en una denominación común a las ciencias básicas, ciencias de la salud y ciencias aplicadas, que utilizan el método experimental y el trabajo en el laboratorio

en las ciencias aplicadas, sociales y humanas es una instancia posterior a un período de experiencia práctica en el campo.

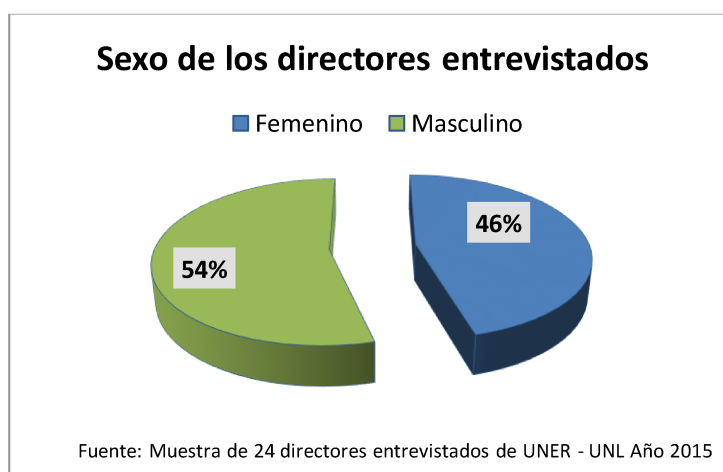
El resto de los entrevistados se reparte, en forma casi similar, en las otras franjas etarias de entre 45 y 55, entre 55 y 65 y entre 65 y 75 años.

Fig. 2



Si tenemos en cuenta la variable sexo (Ver Fig. 3), el 46% corresponde a directoras mientras que el 54% a directores. En este sentido, es proporcional la cantidad de entrevistados de ambos sexos, por lo cual no aparece como una variable que incidió en los resultados obtenidos.

Fig. 3



En cuanto a su situación laboral actual (Ver Fig. 4), el 75% de los directores se encuentra en actividad mientras que el 25% restante, es decir seis de ellos, se han jubilado recientemente.

Sin embargo, han expresado que continúan vinculados a la dirección de tesis y/o a tareas docentes en posgrados. Esto posibilita que la vasta experiencia⁶ y trayectoria de estos profesionales se capitalice en el acompañamiento a los tesis, tarea que demanda mucho tiempo, esfuerzo y compromiso.

Fig. 4



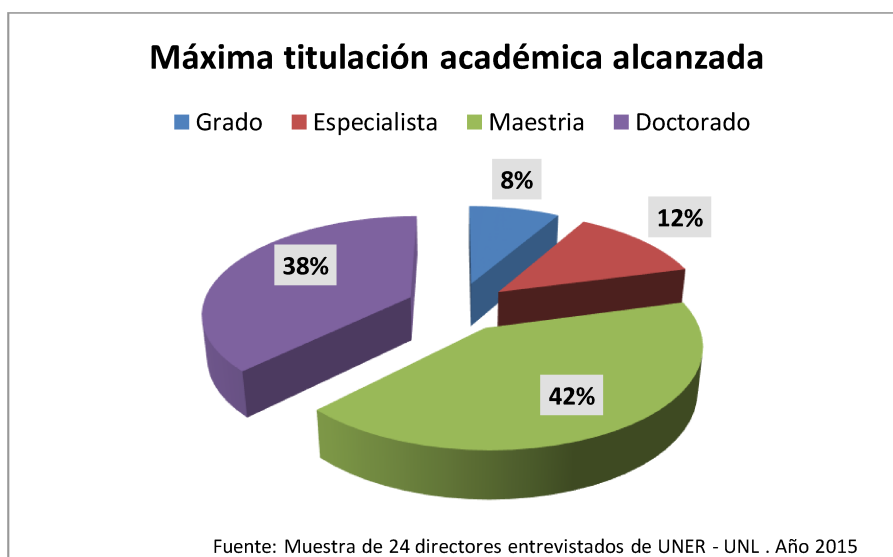
Ahora bien, si analizamos la variable máxima titulación alcanzada por los entrevistados, observamos que el 42% de los encuestados tiene grado de magister, seguidos por los que obtuvieron el grado de doctor, que representan un 38%, mientras que el 20% restante se reparte entre especialistas y aquellos que tienen un título de grado (ver fig. 5).

Es importante observar que el 92% del total de los directores poseen título de posgrado. El 8% restante corresponde a directores que están jubilados y pertenecen a una generación en donde no había o era muy escasa la oferta de posgrados en Argentina, que ha crecido en forma significativa en la actualidad. (Barsky y Dávila 2012; Fernández 2008; Dávila 2011). A partir de la década del 90 se plantean mayores exigencias académicas relacionadas al posgrado, en particular que los docentes acrediten un título de este nivel. Estos requisitos van generando una

⁶ La palabra experiencia implica dos cosas al mismo tiempo, por un lado, es adquirir experiencia a medida que uno va viviendo, en principio, cuanto más vive uno más experiencia tiene y por el otro, la experiencia directa de las cosas, o sea, la experiencia del mundo (Filloux, 1996, p.62).

necesidad de credencialismo que impulsa, en muchos casos, la construcción de posgrados endogámicos de baja calidad en función de la posibilidad de reproducción financiera y personal de las comunidades académicas (García de Fanelli, 2001, 2008; Barsky y Dávila 2012).

Fig. 5



En cuanto a la relación entre disciplina y titulación, el 80% de los directores de ciencias de la salud son doctores, mientras que el 75% de los especialistas y magister se corresponden con directores de ciencias sociales y humanas. En las ciencias aplicadas hay diversidad, en esta muestra, encontrándose representadas las cuatro titulaciones: grado, especialista, magister y doctor. En estas ciencias, y hasta la década del 90, había una fuerte tradición en la que el doctorado era la culminación de la carrera académica, a diferencia de las ciencias experimentales en las que el doctorado era el requisito para iniciar carrera académica (Becher, 2001).

Con respecto a la titulación, Barsky y Dávila (2012) sostienen que, a diferencia del sistema norteamericano y de la mayoría de los sistemas de los países europeos y latinoamericanos, para acceder a un posgrado en la Argentina es necesario tener un título de grado, pero no es falta pasar por una maestría para acceder a un doctorado (con excepción de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, donde esta exigencia está determinada por sus reglamentos internacionales). Sin embargo, en esta muestra, de los nueve entrevistados que poseen título de

doctor, ocho de ellos (89%) tienen como antecedente un título de magister, y sólo un director perteneciente a las ciencias sociales pasó de un título de grado a uno de doctor.

Por otro lado, hay cinco informantes que, al momento de la entrevista, se encontraban cursando un doctorado, de los cuales uno de ellos estaba próximo a defender su tesis. Un dato significativo es que dos de los directores que actualmente están cursando el doctorado, uno perteneciente a las ciencias sociales y el otro a las ciencias humanas, son mayores de 60 años y se encuentran jubilados, por lo cual se podría hipotetizar que lo están realizando por una satisfacción personal y no por una cuestión de necesidad para acreditar en el curriculum.

Otro dato interesante que aporta el Informe de Pérez Lindo y Noto (2007)⁷ es que mientras Brasil (con 170 millones de habitantes) gradúa unos 6.000 doctores por año, Argentina gradúa unos 500 por año. Esto estaría mostrando un déficit de doctores en nuestro país, cualquiera sea la escala desde la cual se lo quiera comparar.

También nos resultó interesante indagar sobre otros niveles en los cuales hayan dirigido los directores de maestrías (ver fig. 6). Al respecto, podemos observar que ocho entrevistados han dirigido en carreras de grado, mientras que cinco lo han hecho en carreras de grado y doctorado, cuatro en carreras de grado y especialización, sólo dos han dirigido en todos los niveles, tanto en grado como en posgrado, y finalmente cinco sólo en posgrados, de los cuales cuatro dirigen en ciencias sociales y humanas y el restante en aplicadas.

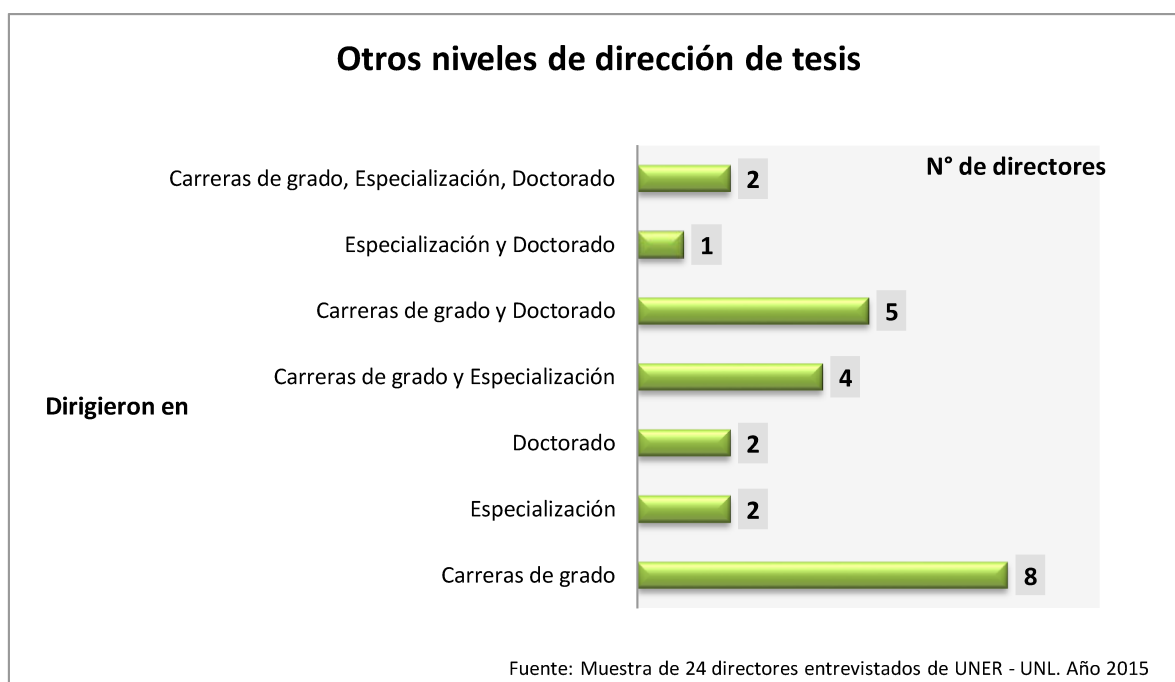
Dos datos importantes para señalar: por un lado, 19 entrevistados (79%) han dirigido en maestría y en carreras de grado, y si cruzamos este dato con sus relatos, se puede corroborar que hay una continuidad en el vínculo con los tesis de grado, ya que muchos de los directores expresaron ser elegidos porque habían sido docentes de los tesis. Y por el otro lado, no hay ningún director de la muestra que sólo haya dirigido en el nivel de maestría, lo que indica que

⁷ Informe de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de Argentina titulado “2020: Escenarios y Estrategias en Ciencia, Tecnología e Innovación”.

amplían su experiencia en la práctica de dirección en otros niveles, es decir, muestran una disponibilidad mayor para atender tesis de diversos niveles.

Otro aspecto relevante de destacar es que tres doctores de ciencias de la salud, cuyas edades oscilan entre los 35 y 45 años, ya han dirigido en grado, maestría y doctorado. El concepto de "generación" resulta interesante porque alude no tanto a una distinción de edad, sino al cambio verificado en las condiciones sociales, culturales y materiales de la vida universitaria. En palabras de Bourdieu (1988), "se trata de un proceso en cuyo curso los sujetos –independientemente de su edad– se valen del capital científico-cultural que portan para organizar prácticas y trayectorias profundamente impregnadas por los valores de ascenso en el campo científico" (Citado en Rovelli, 2012).

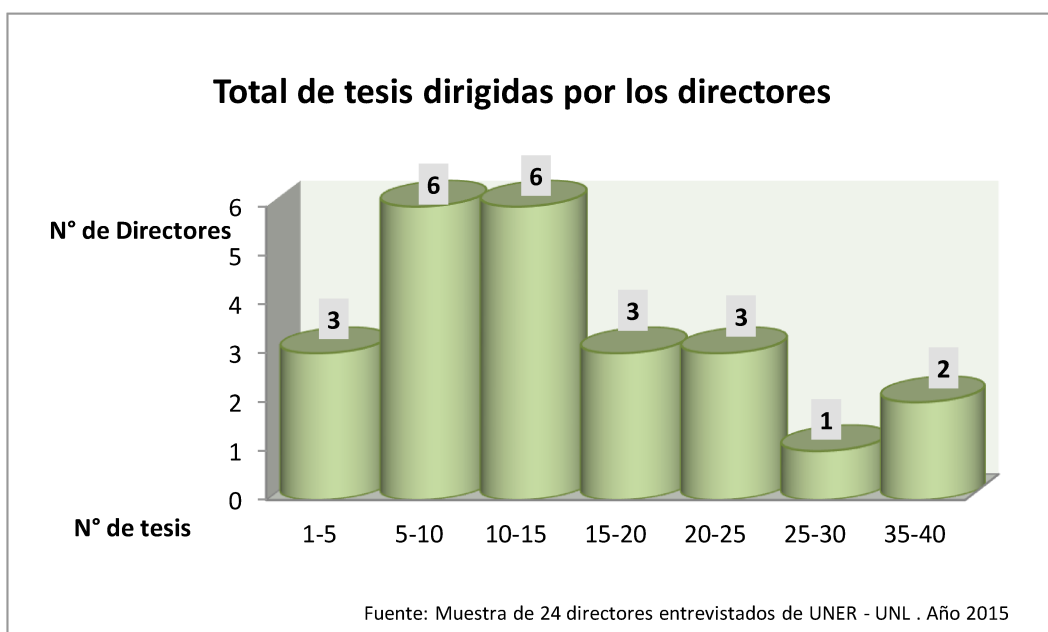
Fig. 6



Frente a la consulta sobre el número total de tesis dirigidas hasta el momento de la entrevista ya sean finalizadas y/o en proceso (ver fig. 7), podemos ver que la mitad de los entrevistados, es decir, 12 de ellos, ha dirigido entre 5 y 14 tesis inclusive. Solo tres han dirigido menos de 5 tesis y hay siete directores que han dirigido entre 15 y 30 tesis. Finalmente hay dos de ellos, de

más de 60 años, uno del área de ciencias sociales y el otro de salud, que coinciden en la dirección de 37 tesis en total, es decir, pertenecen al intervalo mayor. En consecuencia, a priori se podría inferir que el número total de tesis se relaciona con la edad. Sin embargo, dentro del grupo de directores que menos tesis dirigió, hay dos cuya edad es superior a los 60 años y ambos pertenecen a las ciencias aplicadas. Por lo cual no es posible establecer una correlación entre edad, trayectoria académica y número de tesis dirigidas, al menos en esta muestra.

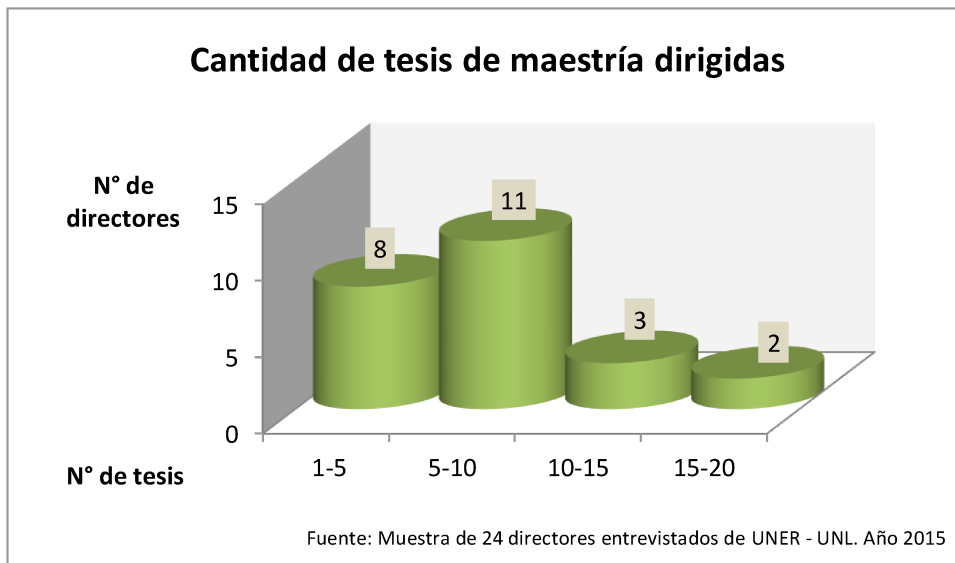
Fig. 7



Ahora, si se observa la cantidad de tesis de maestrías dirigidas por los entrevistados (ver fig. 8), que incluye las finalizadas y las que están en proceso, podemos inferir que casi la mitad, es decir, 11 de ellos han dirigido entre 5 y 9 tesis, 8 han tenido a su cargo entre 1 y 4 tesis y 5 han dirigido a 10 o más tesis.

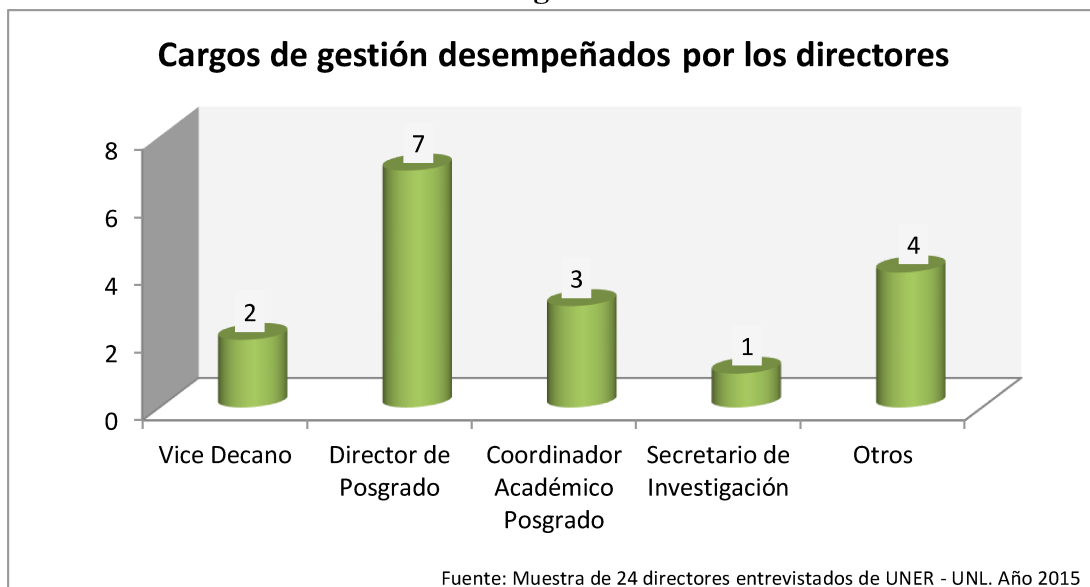
Además, en el intervalo modal se encuentran 4 directores de las ciencias aplicadas, 3 de sociales, 3 de humanas y el restante de salud. Mientras que 2 directores mayores de 60 años, uno jubilado y otro en proceso, son los que tienen entre 15 y 20 tesis dirigidas de maestría.

Fig. 8



Otro dato interesante de mencionar es que 17 directores (71%) se encuentran desempeñando o desempeñaron un cargo de gestión dentro de la institución (ver fig. 9). Actualmente 10 están relacionados directamente con los posgrados, dos se desempeñan como vicedecanos, uno como secretario de investigación y los cuatro restantes están afectados o estuvieron afectados a otros cargos.

Fig. 9

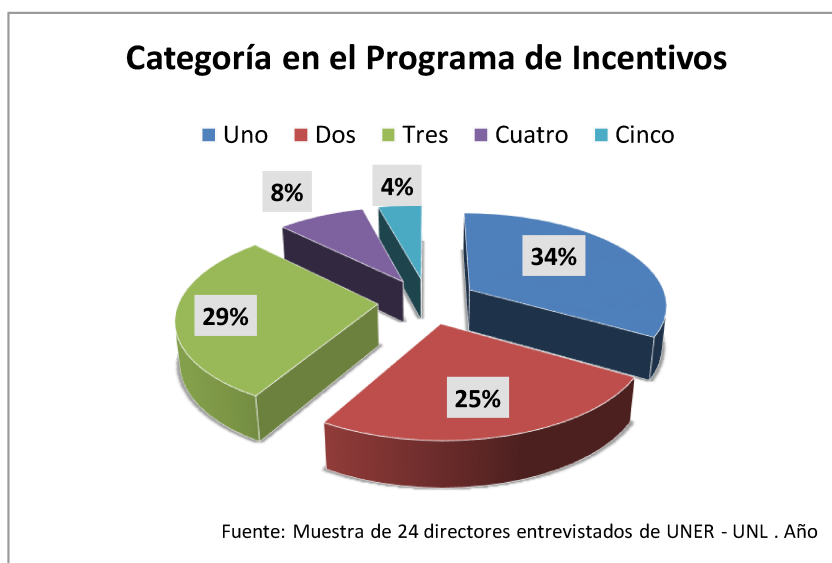


Al ser consultado sobre si estaban categorizados por el Programa de Incentivos para docentes-investigadores (ver fig. 10) todos dijeron que sí, destacándose que el 33% de los directores

posee la máxima categoría, seguidos por un 29% con categoría II y un 25% con categoría III. Estas tres categorías sumadas representan un 87% del total, por lo tanto, de acuerdo al Programa, están habilitados para dirigir proyectos de investigación acreditables. Asimismo, las dos categorías más altas implican también la formación de recursos humanos, ya sean de tesistas y/o becarios. El 12% de los entrevistados restantes poseen las dos últimas categorías. Se aclara que al momento de la entrevista se estaba cerrando una nueva convocatoria de categorización, en la que posiblemente se les otorgaría una categoría mayor a la actual.

Un dato que llamó la atención es que al ser consultados si estaban categorizados y por qué sistema, muy pocos directores, 3 en total, de ciencias de la salud y aplicadas referenciaron al sistema de Conicet, si bien en el curriculum vitae aparecía su vinculación con este organismo.

Fig. 10

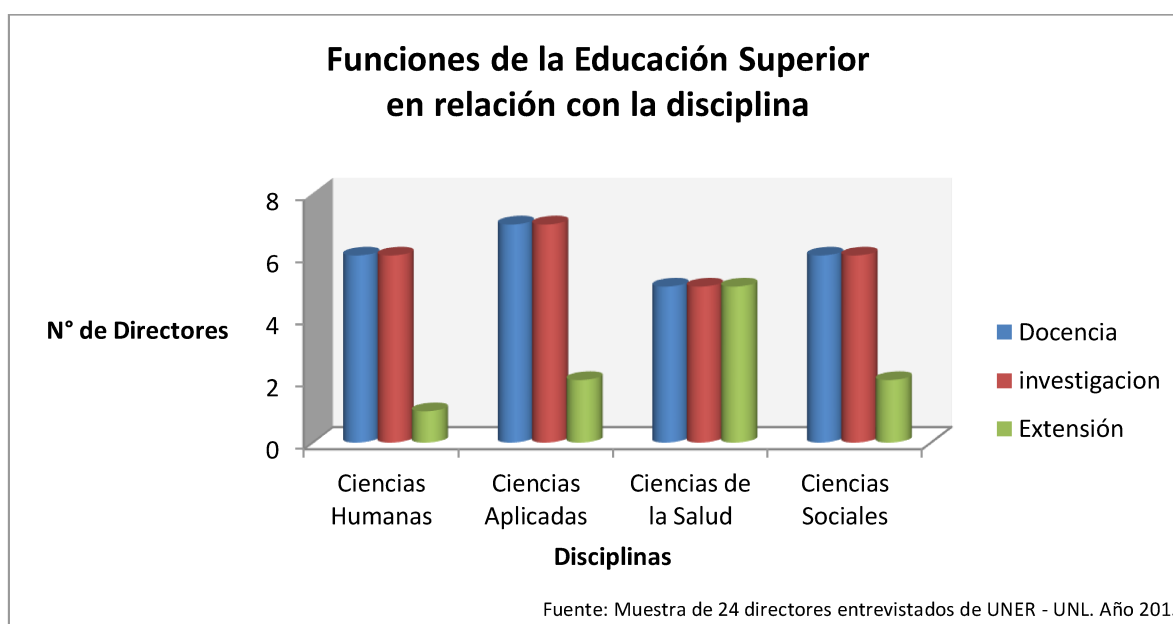


La docencia, la investigación y la extensión son funciones básicas que se encomiendan a las instituciones de Educación Superior. En lo que respecta a los dos primeros pilares mencionados, observamos que todos los directores desarrollan las tareas de docencia e investigación (ver fig. 11). Esto estaría en concordancia con la Resolución N° 692/12 del ME, en la cual se expresa “que la investigación como instancia de generación de saberes necesarios para el desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación, se ha visto fortalecida mediante el incremento

significativo de los docentes involucrados en proyectos de investigación de los diversos campos del conocimiento dentro de las Universidades Nacionales”.

Sin embargo, no ocurre lo mismo con la tercera función, ya que sólo 10 directores (42%) participan en actividades de extensión ofreciendo servicios a terceros, ya sean técnicos, especializados o educativos. En relación con la disciplina, un dato relevante es que la totalidad de los entrevistados de ciencias de la salud participan de proyectos de extensión.

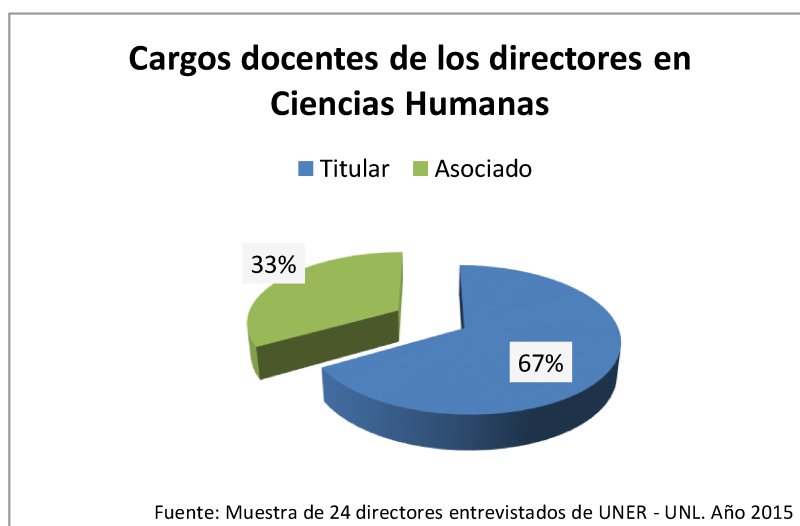
Fig. 11



Por lo tanto, se puede coincidir con Herrera Albrieu (2012) quien expresa que todos los Estatutos Universitarios reconocen como una función sustantiva a la extensión, a la par de la docencia y la investigación. No obstante, su desarrollo y la disponibilidad de fondos para emprender actividades de extensión son dispares y en varios casos exiguos, lo que atenta contra su reconocimiento y jerarquización. Con referencia a la vinculación de las universidades con el sector productivo, García de Fanelli (2008) sostiene que para aquellos docentes e investigadores que decidieron participar en actividades de consultoría, asistencia técnica o capacitación les significó una transformación de su práctica docente y de investigación por las demandas que genera el sector productivo.

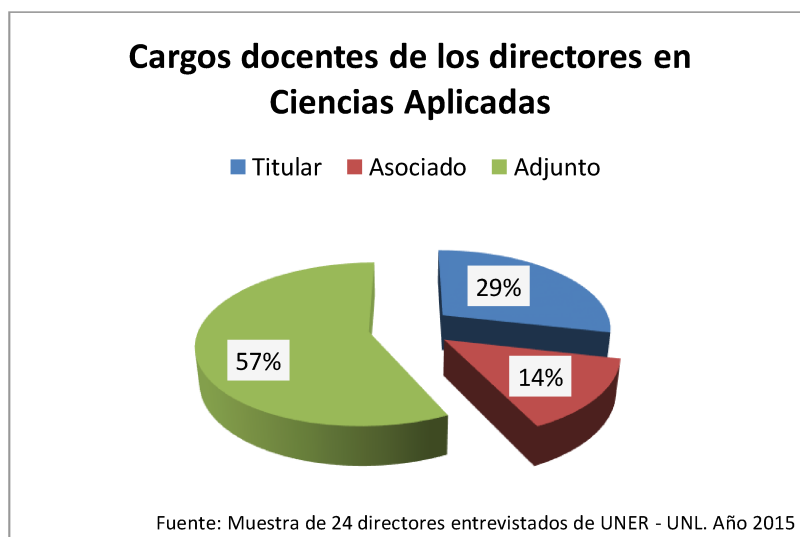
Como podemos observar en la figura 12, las ciencias humanas se caracterizan por tener los directores con los cargos más altos dentro de la docencia universitaria. Esto podría vincularse con la edad de los entrevistados ya que el 67% de ellos se ubican en la última franja etaria (más de 64 años), como así también con su trayectoria académica.

Fig. 12



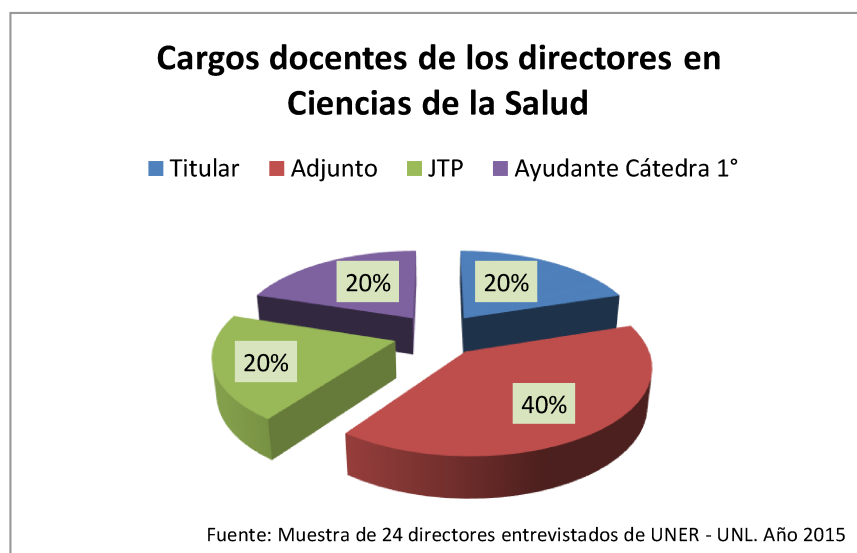
En cambio, en las ciencias aplicadas (ver fig. 13) predominan los cargos de Adjunto por sobre los cargos jerárquicos superiores. No hay indicios de que se relacione con la edad o trayectoria académica.

Fig. 13



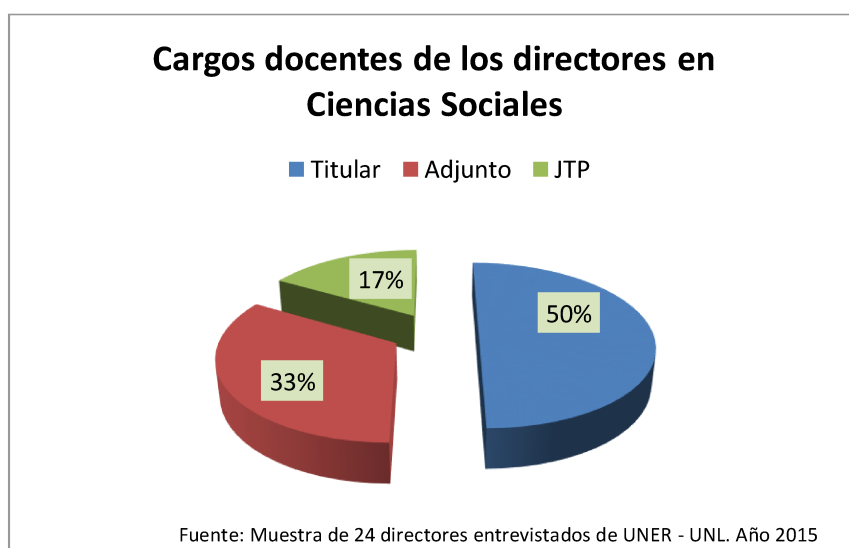
En las ciencias de la salud (ver fig. 14) predominan los cargos de Adjunto, JTP y Ayudante de 1° Categoría por sobre los cargos jerárquicos más altos. Esto podría corresponderse con las edades de los directores, ya que el 60% de ellos son muy jóvenes y pertenecen a la primera franja etaria (entre 35 y 45 años) y también con su trayectoria académica

Fig. 14



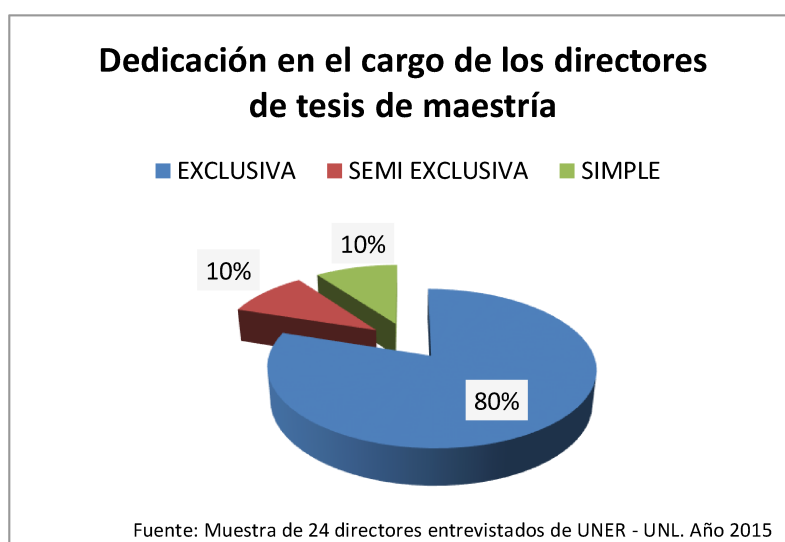
Finalmente, en las ciencias sociales el cargo predominante corresponde a los Titulares (ver fig. 15). Nada hace suponer que existe una relación con la edad ni con la trayectoria académica

Fig. 15



En cuanto a la dedicación, y analizando los curriculum presentados por los entrevistados o teniendo en cuenta sus relatos, 20 hacen referencia a la dedicación del cargo (ver fig. 16). Se observa que la totalidad de los entrevistados de las ciencias aplicadas y humanas tienen una dedicación exclusiva. En el caso de las ciencias sociales, dos tienen dedicación exclusiva y uno semi exclusiva. Mientras que, de los directores de salud, uno tiene dedicación exclusiva, uno semi exclusiva y dos una dedicación simple.

Fig. 16



Esto coincide con lo expresado por Barsky y Dávila (2009) para quienes la concepción de la dedicación full time de los profesores de posgrado tiene una conexión estrecha con la tradición de los procesos de enseñanza-investigación de las ciencias exactas y naturales. En este ámbito no hay otra forma posible de transmisión razonable de conocimientos vinculados a procesos de experimentación, manejo de prácticas de laboratorio, etc. Sin embargo, de acuerdo a estos resultados, dicha particularidad se extiende a otras disciplinas, como las ciencias humanas y sociales.

A modo de cierre, en este capítulo hemos presentado un perfil de los directores que conformaron la muestra seleccionada para este estudio, en lo que respecta a la trayectoria académica y laboral de los mismos. En el próximo capítulo presentamos los resultados obtenidos a partir

de la entrevista focalizada a los directores, que nos permitirán ir descubriendo, definiendo y analizando las principales características que emergen de la práctica de dirección de tesis.

VI. DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE DIRECCIÓN DE TESIS DE MAESTRÍA

*El saber de la experiencia es siempre un saber de la alteridad,
un saber que acepta la sorpresa del otro y de los otros,
y que se interroga por sus necesidades y sentidos.*

Larrosa (2006)

En este apartado trataremos de ir descubriendo y reconstruyendo, a partir de los relatos de los entrevistados, las características y particularidades que presenta la práctica de dirección de tesis de maestría.

6.1 La experiencia de dirección de tesis de los directores

Las entrevistas comenzaron a partir de una consigna inicial en la cual se les pedía a los directores que narraran su experiencia en la dirección de tesis. Un porcentaje muy significativo de los consultados hablaron de manera fluida y extensa en respuesta a dicha consigna, lo que evidenció la posibilidad de poner en palabras años de trabajo y esfuerzo puestos en esa tarea, en general pocas veces visible.

Una primera descripción de las prácticas indicó que para la mayoría de los entrevistados (con excepción de los de ciencias humanas) la dirección de tesis es una práctica académica naturalizada, a punto tal que expresaron su asombro de poder pensar, hablar y reflexionar sobre ello. Asimismo, para muchos la entrevista posibilitó el diálogo sobre este tema por primera vez, lo cual refuerza la escasa reflexión sobre esta práctica. Algunas de las expresiones que dieron cuenta de esto fueron: "Me estás haciendo preguntas que me hacen cuestionarme mucho a mí"; "La verdad, nunca me puse a reflexionar así sobre el tema", "Nunca se me ocurrió pensar en eso, si estoy formado para la dirección de tesis".

Al respecto, Mancovsky (2013) sostiene que la disposición por parte de los directores a conversar sobre su trabajo de dirigir puede vincularse con la afirmación de Barbier acerca de la infrecuencia de este tipo de elaboración personal que suele caracterizar a la práctica de director. Específicamente, sus descripciones personales acerca de "cómo se ven dirigiendo" son producto de reflexiones introspectivas.

Otro dato descriptivo concluyente informó que los entrevistados aprendieron a ser directores a partir de la experiencia, o sea, ninguno de ellos aprendió a dirigir luego de una formación específica y sistemática. A partir de la primera respuesta de la entrevista se evidenció la ausencia de preparación formal para el ejercicio de esta práctica. Al carecer de formación previa, los directores pusieron en juego aspectos subjetivos, tales como las competencias, las habilidades y los saberes de su propia experiencia personal en la que se conjugan la formación disciplinar, la trayectoria laboral y académica, la relación con sus directores, la orientación pedagógica de sus prácticas educativas, entre otras.

En este sentido, Wainerman (2011) expresa que la formación de alumnos para la investigación se hace “como si” fueran cuestiones que debieran saberse o conocerse desde siempre, por algún acto de magia o porque es un conocimiento intuitivo, que no requiere ser aprendido sino sólo puesto en práctica cuando es necesario.

De lo informado por los entrevistados surgió un tercer aspecto interesante de la descripción de la práctica de la dirección, y es que “a dirigir se aprende dirigiendo”. Aún si hubiera una formación específica para la dirección de tesis, ella sería complementaria de la experiencia. Se puede trazar, así, una analogía con el aprendizaje de la investigación ya que, si a investigar se aprende investigando, a dirigir se aprende dirigiendo.

Además, la dirección de tesis significó para los entrevistados una experiencia transformadora de sí mismos. Es decir, cada experiencia de dirigir fue particular, única y diferente, por lo que el director percibió que no es el mismo después de cada dirección.

Esto coincide con lo expuesto por Mancovsky (2009) quien sostiene que el director, cuando dirige, pone en juego su experiencia con su propio director, y en este proceso también aprende y va construyendo un estilo propio, mientras despliega su tarea de formador.

Por otro lado, la experiencia es una condición necesaria al momento de dirigir tesis, pero no suficiente para garantizar un buen acompañamiento de los tesisistas. Así lo expresó un director:

El tesista es una persona, debería ser, una persona joven que se está formando y que, como joven que es, debe tener mucha ilusión y poca experiencia. Y el director de tesis ya debe tener cierta cantidad de años y la ilusión ya se le fue, pero debe tener bastante experiencia. Entonces, uno tiene que aportar la experiencia y el otro la ilusión y el empuje. (Ramiro, ciencias aplicadas)

Al respecto, Follari (2001) expresa que ser un buen investigador es condición necesaria para dirigir investigación; resulta claro que no puede dirigir quien no sepa por sí mismo investigar. Pero a la vez, se trata de una condición no suficiente: es visible que no basta investigar bien para orientar a otros en la actividad. En este mismo sentido, Moreno Bayardo (2011) afirma que las presiones que reciben los académicos para que desempeñen múltiples funciones, sumado a la consideración de que basta ser un investigador reconocido para ser un buen formador, provoca que tanto las prácticas como los procesos de formación de investigadores se vean limitados.

Siguiendo con la descripción sobre la dirección de tesis, se informó que las buenas, malas y hasta indiferentes huellas dejadas por sus propios directores de grado y posgrado les permitieron hacer su propio camino en la dirección de tesis. Camino que irá formando y transformando al propio director con cada una de sus experiencias y de los desafíos, dificultades y logros que éstas impliquen.

Otra característica reveló que los entrevistados prefirieron la dirección cara a cara, en lugar de utilizar únicamente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) durante el proceso de realización de la tesis. Es más, remarcaron la importancia de los encuentros personales con sus tesistas que se pueden complementar, pero no sustituir, mediante el uso de otros recursos como skype, mail, plataformas virtuales, chat, entre otros.

Esto pone como tema de debate si es posible la dirección de tesis a distancia y de serlo, bajo qué condiciones. En este sentido, Ramiro (ciencias aplicadas) así lo expresó: “Se debería resolver un problema de la universidad moderna, que es que el discípulo y el profesor prácticamente

no tienen contacto. Y posiblemente en el futuro tengan menos contacto, el contacto sería a través de la tecnología”.

Otro dato sobre la dirección de tesis alude a la escasa institucionalización de la tesis, según relataron los entrevistados: insuficiente formación metodológica, inexperiencia en investigación, dificultades de los maestrandos en redacción académica, falta de masa crítica de directores, escisión entre lo metodológico y lo disciplinar y estructuración del período del cursado frente a la no estructuración del período de tesis. Ante estos indicadores, los directores percibieron una sobrecarga en sus funciones.

Otro resultado hizo referencia a que la mayoría de los directores tenían dedicación exclusiva, mientras que los tesistas disponían de una dedicación parcial, lo cual enfatizaron como un obstáculo al momento de realizar la tesis. Además, para estos directores resulta un “desfasaje” que deben sostener por un tiempo prolongado el acompañamiento a sus tesistas, limita la recepción de nuevos tesistas y la realización de otras tareas académicas.

Esto coincide con lo sostenido por Wainerman (2011), quien afirma que las condiciones de producción de la tesis en Argentina, particularmente en las ciencias sociales y humanas, refieren a personas que no trabajan a tiempo completo, sin becas ni subsidios, motivo por el cual dedican los fines de semanas, vacaciones y feriados para la tesis. Por otro lado, no se puede trabajar en investigación de manera discontinuada porque el costo de entrar y salir es altísimo.

Por último, los directores informaron sobre determinadas características estructurales de la educación superior argentina, lo que generó un contexto de surgimiento del nivel de posgrado “explosivo”, a partir de la década del 90. En este sentido, los posgrados resultaron una manifestación de los nuevos desarrollos de la educación superior y permitieron situarlos dentro de la actual sociedad del conocimiento, a punto tal que el nivel de posgrado responde mejor que el de grado a las demandas de esta nueva sociedad (Rama Vitale, 2010).

Vinculada con estas características, los entrevistados manifestaron que el inicio de las maestrías se asoció con la posibilidad de mejorar la carrera académica. Dicha posibilidad tuvo en la realidad numerosos obstáculos derivados, precisamente, de la escasa regulación y articulación de los posgrados. Por lo que la práctica de dirección de tesis también se vio afectada en este contexto, ya que no existen suficientes sistemas de becas, de licencias para realizar posgrados ni reconocimiento para realizar la dirección, entre otras. Así lo expresó Gabriela (ciencias sociales): “Aquellos que pudieron llegar a buen puerto, yo entiendo que han estado muy incentivados y que llegar a la maestría le significaba hasta una nueva posibilidad dentro de su carrera académica”.

Esto coincide con lo expresado por Fernández (2008), García de Fanelli (2008), Pérez Lindo (2009), Barsky y Dávila (2012), De la Fare y Lenz (2012) entre otros, quienes sostienen que, a partir de la década del 90, se produjo una expansión de los posgrados permitiendo la promoción y el crecimiento en la carrera académica, si bien en algunos casos solamente favoreció el credencialismo, es decir, la necesidad de acreditar un posgrado con el único objetivo de cumplir con un requisito académico.

Por su parte, dos directores de ciencias humanas con extensa trayectoria, ya jubilados y con recorridos académicos atravesados por circunstancias socio-políticas de los años '70, reflexionaron sobre la posibilidad de llegar a la máxima categoría del Programa de Incentivos sin perder calidad en la práctica de la dirección de tesis, evitando el credencialismo que busca acumular puntos y a completar casilleros en los formularios. Una directora lo expresó de la siguiente manera:

No había esa normativa en el sistema de investigación en la universidad, con proceso de evaluación. Además, Gael y yo, por rebeldía contra los movimientos que había, que si uno era director tenía más puntos, decidimos, después de nuestras largas charlas, que no tenía por qué ser así, que no nos íbamos a plegar a eso, que no íbamos a aceptar eso así, aunque nos cueste, y fíjate que no nos costó porque ambos somos categoría uno. (Soledad, ciencias humanas)

Otro aspecto vinculado con las características estructurales del posgrado fue el expresado por cuatro directores, quienes sostuvieron la necesidad de que los tesisistas cuenten con experiencia profesional previa para iniciar posgrados. Sin embargo, no es un requisito que se deba cumplir para poder acceder a los actuales posgrados, aunque en algunos campos disciplinares es imprescindible contar con un trayecto profesional. Además, algunos directores marcaron diferencias significativas entre sus primeros tesisistas y los de ahora.

Al respecto una entrevistada manifestó:

En algunas reglamentaciones de posgrado existe la norma de que deben acreditarse ciertos años de experiencia en el campo, no de egreso sino de experiencia, en el caso de la docencia, y no me parece mal y no lo veo como una cuestión limitacionista, ni restrictiva. Me parece que cuando yo inicié este trabajo, fundamentalmente llegaban al período de tesis personas, en su mayoría, no todas, con alguna experiencia en investigación, y por el otro lado, si bien todas las personas trabajaban, había una fuerte decisión que tenía que ver, me parece, con un interés muy grande en el tema o área problemática, que no se iniciaba con la tesis, sino que ya venían probablemente trabajándola antes y como que terminaba canalizándose en un proyecto de posgrado que, en términos generales, era tomado con una importancia, con una decisión, con un involucramiento, con actividades de planificación de las tareas, por la importancia de esto. En cambio, en los últimos años, a medida que los posgrados se hicieron más frecuentes en el área de educación, en las ciencias experimentales, o en las duras venían de antes, pero los nuestros surgieron a partir de la recuperación democrática, antes prácticamente no había, la UBA, La Plata tenían algún posgrado, pero realmente no los había. Entonces, cuando esto comienza a ser más esa mixtura, entre más frecuente, más accesible en espacio y en localidad, y al mismo tiempo acompañado de, por supuesto, la Ley de Educación Superior y todas las reformas de la década del 90, empiezan a ser algo así como una exigencia laboral, y ahí cambia la cosa. (Soledad, ciencias humanas)

A partir de la década del 90 la posgraduación se convirtió en una exigencia para promover la carrera académica. De este modo, profesionales sin o con muy poca experiencia laboral

inician sus posgrados sin tener una trayectoria profesional personal en su campo, que les permita reflexionar sobre su propia práctica y que, a partir de ahí, surjan sus propios temas de tesis. Con lo cual aparecen dos obstáculos para la dirección de tesis: por un lado, que inicien sin experiencia profesional a temprana edad y, en segundo lugar, que tengan que elaborar su proyecto de tesis por fuera de líneas y equipos de investigación institucionales.

Esto muestra una contradicción con lo expresado por Becher (2001) para quien, en las ciencias experimentales y orientadas profesionalmente, resulta necesario un período de experiencia práctica en el campo. Asimismo, sostiene que el ingreso a la comunidad académica de ciencias sociales y humanas se realiza en una etapa posterior, en relación con las ciencias experimentales.

A modo de cierre, en este primer apartado se describieron características de las prácticas de dirección de tesis de maestría a partir de los relatos de los entrevistados. Entre las más destacadas se puede mencionar la poca visibilidad y reflexión sobre esta práctica, la importancia de la experiencia previa como condición necesaria pero no suficiente, la ausencia de formación y preparación formal, el “se aprende a dirigir dirigiendo”, la escasa institucionalización de la tesis, entre otras.

6.1.1 Las “buenas” y “malas” experiencias

En relación con las “buenas” y “malas” experiencias de dirección de tesis de maestría, tal como se les preguntó a los directores, existió en la mayoría una apreciación positiva ya que utilizaron términos y expresiones tales como “me da gusto”, “me siento cómodo”, “es agradable”, “es apasionante”, “muy buenas”, “mejores”, “privilegio”, “excelentes”. Esto estaría indicando que los entrevistados mostraron ciertas características personales de los tesistas que se consideran imprescindibles para un adecuado acompañamiento durante el proceso de tesis.

Algunos informantes asociaron estas valoraciones positivas sólo con las calificaciones obtenidas por sus tesis, como en el caso de un director, quien además acercó a los tesis a su comunidad disciplinar, incentivándolos a participar de eventos académicos:

Y las experiencias mejores que he tenido son las tesis que han salido con buenas notas. En mi caso particular, yo invito a esos alumnos a los congresos de finanzas para que expongan su caso, es decir, vamos juntos. Son esos casos exitosos en que el alumno se anima, además de la defensa pública y oral que se da en la facultad, y vamos al congreso de finanzas y comparten su experiencia. Para mí, son los mejores, son los casos que a mí más me gustan. (Mauricio, ciencias sociales)

Si bien las calificaciones obtenidas son parte ineludible de toda tesis, deben ser complementadas por otras evaluaciones, no numéricas, que informan de manera más completa e integral sobre todo el proceso llevado adelante por el tesista.

Mientras que otros directores relacionaron dichas expresiones no con las calificaciones sino con los procesos formativos de los maestrands, lo que les permitió a sus dirigidos el desarrollo de sus capacidades intelectuales y analíticas. Al respecto una entrevistada recordó:

De las buenas (experiencias) recuerdo una, de una persona que no era de acá, era de otra universidad, había sido alumna mía en un posgrado en esa universidad. Yo nunca vi a una persona con una capacidad que reuniera dos cualidades: la capacidad de estudio y trabajo teórico-reflexivo y la minuciosidad con la que trabajaba en el destripamiento de esas entrevistas y observaciones, era un análisis riguroso y tan meticuloso y yo le decía que yo era incapaz de hacer eso que hacía ella, y ella tenía una alegría al ir haciéndolo y relacionando a mano prácticamente, porque si bien usaba los medios digitales, no lo hacía con un programa en particular. (Soledad, ciencias humanas)

Otro dato destacado fue que la mayoría de los entrevistados dieron cuenta de que la dirección de tesis es una tarea compleja, ya que involucra distintas dimensiones relacionadas no sólo con el oficio de investigar, con la disciplina y con procesos de lectura y escritura de alto nivel de exigencia cognitiva, sino también con aspectos subjetivos y vinculares del acompañamiento al

tesista, a través del tiempo y a lo largo del proceso de producción de la tesis. Un director se pronunció en estos términos:

Deja de ser una dirección centrada estrictamente en lo académico-científico para ser un acompañamiento en todo lo que rodea al esfuerzo de producir una tesis, en condiciones equivalentes al esfuerzo que le significa al director acompañarlo. Había momentos en donde no estábamos tan centrados en la tesis, sino que eran momentos de catarsis de la propia persona, que descargaba todo lo que humana y emocionalmente le estaba significando el esfuerzo por producir algo. (Gael, ciencias humanas)

Al respecto Bartolini et al. (2013) expresan que la producción de tesis es un aprendizaje de prácticas y procedimientos complejos, que implica un gradual paso de la hetero a la autorregulación, y un proceso de inmersión paulatina en una cultura investigativa de una comunidad disciplinar determinada que involucra métodos, modalidades analíticas, argumentación y discursos específicos. Por ello necesita no solamente del compromiso individual de los maestrandos sino también de la dedicación y experiencia de los directores.

Otro hallazgo proveniente de los directores de ciencias aplicadas y de salud fue que las buenas experiencias en la dirección de tesis se asociaron con el trabajo colectivo en el laboratorio, los encuentros cotidianos, la proximidad entre director y tesista y publicaciones en equipo. En este sentido, los maestrandos que integran un equipo de investigación reciben orientación y asesoramiento del director y de sus compañeros más avanzados, pueden compartir experiencias con otros tesistas que se encuentran en la misma situación, logran continuidad en el trabajo, como así también pueden disponer y compartir recursos y equipamiento. Pero, por otro lado, no pueden elegir libremente su tema de tesis, sino que este debe estar vinculado con las líneas de investigación del equipo.

Esto coincide con lo que afirma Carlino (2003) acerca de los cinco factores que facilitan la realización de la tesis: a) la pertenencia o no a una tradición disciplinar; b) la inclusión o no

en un equipo de investigación; c) la dedicación a tiempo parcial o completo; d) el tener o no experiencia en investigación y; e) el disponer o no de un director especialmente dedicado.

En este mismo sentido, Fernández Fastuca y Wainerman (2013) sostienen que, en el campo de las ciencias biológicas, los tesisistas inscriben su tema de tesis dentro del programa del investigador principal, generalmente están becados y su ritmo de avance es cotidiano. Además, la tesis tiene las características de un “trabajo” con un lugar físico, horario y remuneraciones aseguradas.

En relación con las “malas” experiencias de dirección, algunos entrevistados expresaron que esta categoría apareció como una palabra muy fuerte, por lo que buscaron atenuarla con otros términos tales como “difíciles”, “complicadas”, “amarga”, “incómodas”, “no satisfactorias”, “problemática”, “trabajosas”, aunque reconocieron que de ellas también se logra aprender. Al respecto, una directora recordó:

En una de las tesis que dirigía (que ya dimos de baja al alumno), el alumno no pudo seguir y a eso lo tuvimos que decidir entre los dos, porque el tema de tesis que había elegido era bueno, pero al principio nosotros pensamos que la empresa lo iba a apoyar, de hecho, al principio lo apoyó, pero él vio que las recomendaciones que iba a tener que dar, iban a ser contraproducentes para su propio trabajo. Entonces eso fue una lección aprendida para todos. A su vez, el no puso mucha voluntad, íbamos a hacer un cambio de lugar de tesis, se dejó estar y bueno, ya está. Esa fue una experiencia finalizada. Esa fue la más amarga que me tocó. (Magda, ciencias aplicadas)

Por su parte, un entrevistado relacionó este tipo de experiencias poco satisfactorias con una situación en la cual el tesisista de alguna manera prescindió del director, no generándose el vínculo necesario entre director y tesisista. Si bien, en toda relación tutorial existen tensiones entre la intervención del director y la autonomía del tesisista, es aconsejable una reflexión conjunta de ciertos planteamientos teóricos, metodológicos y analíticos que posibiliten orientar el desarrollo de la tesis. En este caso, podemos inferir que no se consumó la relación esperada entre ambos. Así lo expresó:

Recuerdo una tesis en donde fue poco lo que pudimos construir juntos, es poco lo que he podido acompañarlo y un día irrumpe con una tesis cuasi terminada. Eso me pasó una vez. Eso no me gustó, porque no se dio el proceso de maduración y el acompañamiento. Yo no estuve demasiado involucrado en eso. Era una persona con mucha autonomía, con mucho vuelo propio y me parece bárbaro que lo tenga. Lo que pasa es que, de alguna manera, si el tesista tiene mucha autonomía en términos intelectuales y de formación, el director pasa a ser una formalidad. A mí me parece que aceptar eso es bastear la función de la dirección de tesis. Porque hay siempre, en el intercambio que se genera entre uno y otro, hay un intercambio de saberes, de vida, de experiencias, no sólo la asimetría natural o más generalmente común entre uno y otro, porque tiene más años de lectura o lo que sea; no es eso, es otra cosa más rica que no se pone en común, pero esa me quedó como una experiencia poco satisfactoria. (Gael, ciencias humanas)

Por su parte, una directora vinculó las “malas” experiencias con la falta de actitudes proactivas de los maestrandos en relación con el proceso de investigación. En este sentido, quienes carecen de práctica investigativa desconocen la naturaleza incierta de esta tarea, que se caracteriza por ser dinámica, llena de escollos, cambiantes, caótica y generalmente poco ordenada. Cuando no se aceptan estas cuestiones se tornaron difíciles estos procesos. Así lo comentó:

Las malas experiencias han sido pocas, por suerte, pero han sido debidas a la cerrazón intelectual de los tesistas. He tenido pocos de ese estilo, pero en una sola oportunidad abandoné la tarea porque creí que esa persona nunca podría ser investigadora, con esa actitud intelectual cerrada. En su trabajo iba a terminar afirmando lo mismo de lo que partía porque era imposible un avance con esa actitud. Por eso, las cuestiones actitudinales son las que más traban. (Eleonora, ciencias sociales)

También vale la pena destacar que las “malas” experiencias no siempre fueron asociadas en los relatos con la no finalización de la maestría, sino que hicieron referencia a las características o situaciones significativas en el proceso de tesis como, por ejemplo, las responsabilidades laborales y familiares, las dificultades metodológicas, la deficiente formación de grado en estudiantes de otros países latinoamericanos, entre otras.

Una excepción fue un entrevistado, quien relacionó estas experiencias complicadas con fracasos, no sólo para el tesista sino también para él en cuanto director. Es el único de los entrevistados que usó el término fracaso y además se sintió parte responsable del mismo, y así refirió su sentimiento de incomodidad ante estos casos:

Los fracasos claramente son fracasos cuando el alumno no tiene tiempo porque tiene familia, por el trabajo, o porque no logra el grado de concentración que requiere, porque una cosa es ir y tomar un curso, que son clases en donde uno sin demasiada preparación puede estar. Y otra cosa es lograr un grado de concentración importante por un año, año y medio y entonces, los casos en los que me siento incómodo son los fracasos donde el alumno no logró los objetivos y yo tampoco, por supuesto. (Mauricio, ciencias sociales)

Según Tinto (1993), los casos a los que refiere este director son de exclusión académica o abandono involuntario, porque los programas de posgrados se diseñan en base a exigencias académicas desmedidas en relación con las posibilidades o condiciones concretas de cursado y realización por parte de los tesistas.

Finalmente, se trató de determinar si existía algún tipo de relación entre las “malas” experiencias y las pocas tesis de maestrías dirigidas por ocho directores (menos de cinco tesis), es decir, si una experiencia poco satisfactoria afectaba o incidía, de alguna manera, en su decisión de no continuar con esta práctica, pero no se encontró evidencia que avalara este supuesto, al menos con la muestra trabajada.

A modo de cierre de este apartado, podemos concluir que la mayoría de los entrevistados tuvieron buenas experiencias con la práctica de dirección de tesis y que las asociaron principalmente con las calificaciones obtenidas y con los procesos formativos llevados a cabo por los maestrandos. También se mencionaron algunas experiencias malas o poco satisfactorias vinculadas más con los avatares propios del proceso de tesis y con cuestiones actitudinales.

6.2 El desempeño de los directores de tesis de maestría

Con el fin de continuar con la descripción y caracterización de la práctica de la dirección de tesis, los directores fueron consultados acerca de si se sentían cómodos con el papel que desempeñaban. La mayoría expresó que sí, y además utilizaron las palabras o las expresiones “me gusta”, “enriquece”, “se aprende”, “satisfacción personal”, “pasión”, “crecimiento”, “atractivo”, “desafiante”, “me mantiene actualizada”.

Para un director la dirección de tesis tuvo una resonancia personal muy fuerte en tanto expresó que necesitó recuperar su propia experiencia de tesista y ponerse en el lugar del maestrando para comprenderlo. Es una práctica que lo mueve y lo conmueve, y lo relató de este modo:

Sí, me siento cómodo y me gusta. Más allá de que lo veo como parte del trabajo, es un crecimiento necesario de acuerdo a la carrera en la que uno se encuentra y lo tiene que hacer, o sea, hay cosas que se tienen que hacer si se quiere seguir creciendo; más allá de eso, yo encuentro una satisfacción personal, que es lo que me mueve, porque muchas veces me pongo en el lugar del otro, siento, trato de ver lo que yo sentía cuando era tesista. Entonces, me veo a mí en esa persona, trato de sentirlo así para estimularme y para tratar de transmitir de la mejor manera. (Lucca, ciencias de la salud)

En tanto, una directora, si bien aseguró sentirse cómoda, también expresó que dirigir es una práctica desgastante cuando los tesistas poseen una forma de pensar o un razonamiento lógico diferente al del director y le requiere más trabajo, más tiempo y la utilización de otras estrategias y recursos.

Otro entrevistado sostuvo que le tocó dirigir y acompañar a colegas, y esa experiencia la disfrutó, se enriqueció y aprendió a partir de la práctica de dirección de tesis. A su vez destacó que no deja de ser un trabajo que debe ser realizado con responsabilidad y exigencia. Lo expresó así:

En el marco de las condiciones de trabajo de un investigador de los 90 y en gran parte de la primera década de este siglo, te diría que me sentí cómodo en la relación personal, intelectual, humana con los colegas a los que acompañé, a los colegas jóvenes que acompañe en sus tesis. He disfrutado y además es algo de lo que uno siempre aprende, donde uno se enriquece enormemente. A la hora de tomar un tesista lo tomo, te diría, como un trabajo más, entonces eso significa estar atento desde la redacción hasta las cuestiones conceptuales más en detalle, y si uno hace un acompañamiento minucioso del tesista, se convierte en una responsabilidad y una exigencia. (Gael, ciencias humanas)

Hasta ahora, los relatos indicaron que los entrevistados se sintieron cómodos en la dirección de tesis. No obstante, la mitad de los directores de ciencias sociales y uno de humanas expresaron que en algunas ocasiones se sienten cómodos y en otras no, dependiendo de ciertos factores tales como la persona y la relación que entablan, el tema, los acuerdos básicos que sellan sobre el tipo de investigación, la capacidad de interrogación del tesista, la dedicación en tiempo del tesista, la formación previa o las habilidades en la escritura académica. En particular, una directora enfatizó que la tesis es un proceso de coproducción, en la que maestrando y director descubren y construyen artesanalmente los datos. Estos procesos tan complejos y difíciles insumen un tiempo considerable para ambos; así lo comentó uno de los entrevistados:

Vos me decías si me siento cómoda o no, y yo digo: depende de la persona con la cual me contacto. En general, en este trabajo que es tan de a dos, tan dialogado, tan de co-construcción, si no hay buena relación o por lo menos una relación de escucha, no te digo que haya afecto y un enamoramiento, no me refiero a eso, me refiero a una buena relación. Otro factor me parece que tiene que ver con el tema, así como al tesista el tema le tiene que interesar, lo tiene que mover, si no hay eso, se hace una cosa tan pesada y tan aburrida, que realmente algunas veces, varias he dicho que no, no me logro enganchar con el tema que se presenta. Otra de no sentirme cómoda es cuando no llegamos a acuerdos básicos, por ejemplo, yo trabajo, me gusta, lo sé hacer, no es porque ponga un enfoque sobre otro, lo valoro porque es el que yo conozco y me parece que es el más valioso para el tipo de investigaciones en las que yo puedo colaborar, son investigaciones de

tipo más cualitativo que cuanti. Me parece a mí que el tipo de preguntas de investigación en las que yo puedo colaborar son aquellas de tipo más inductivo, de interrogar a la práctica, de diseños más constructivistas y emergentes, donde el investigador trabaja con métodos con su propia persona, entonces se requiere una formación, una cabeza, unos intereses y cualidades personales para hacer eso. Y la otra es cuando no aparece en el tesista esa capacidad o cualidad fuerte de interrogación a los datos. En ese caso, cuando la interpretación es superficial, dijo tal cosa o cuando la capacidad de relación es pobre, cuesta mucho levantar vuelo.

Me gusta esta tarea cuando podemos ir descubriendo, entre comillas, juntas o juntos con el tesista qué nos está saliendo en el trabajo de campo, qué aparece, y uno va construyendo artesanalmente eso, es complejo y es difícil, pero a mí, esas cuestiones me resultan muy atractivas y agradables.

Una contra que tiene este tipo de trabajo es, desde mi punto de vista, el tiempo que te lleva, lleva mucho tiempo. (Soledad, ciencias humanas)

Lo expresado anteriormente está en concordancia con lo referido por Wainerman (2011) quien sostiene que no se aprende a hacer investigación en los cursos especializados de metodología, sino que se hace junto a un maestro/a, como en los gremios medievales. También Torres Frías (2014) se expresa en la misma línea al sostener que es una especie de enseñanza artesanal entre un investigador experimentado y uno en formación, en donde se camina “pie con pie” y se apoya “hombro con hombro” el ejercicio práctico de cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación.

Por su parte, un entrevistado relacionó la dirección de tesis con la necesidad de sumar antecedentes en formación de recursos humanos al curriculum del director para obtener puntaje dentro del sistema, al menos en una primera etapa de su carrera académica. En este sentido, en la educación superior, la dirección de tesis es una de las actividades que permite la formación de recursos humanos y, a su vez, es un requisito del Programa de Incentivos para ingresar o recategorizar como docentes-investigadores (Resolución 1879/08 ME); por lo que, en muchos

casos, los directores se ven presionados por el sistema a realizar esta práctica para no quedar fuera de él.

Yo te voy a ser muy sincero, en algún momento, como mi curriculum era muy bajo en direcciones, a veces he aceptado cosas que a lo mejor no aceptaría hoy. Ese es uno de los problemas, ya que no tenemos demasiadas líneas de investigaciones, ni grupos de investigación, porque a la vez somos profesionales y tenemos poca gente dedicada a esto. (Simón, ciencias sociales)

A modo de cierre, la mayoría de los entrevistados coincide en que la práctica de dirección de tesis en el posgrado es una tarea compleja, ardua, que se va construyendo artesanalmente y, en consecuencia, requiere del trabajo constante entre el director y el maestrando.

6.3 El sexo, la edad y la cantidad de tesis según las experiencias de los directores

Un dato significativo fue que la totalidad de los directores informó que el género no fue relevante al momento de tomar la decisión de elegir a un tesista; antes bien, expresaron haber dirigido mujeres y varones indistintamente, dependiendo en gran medida del campo disciplinar del que se trate. Al respecto, un director informó: “En principio, por el campo de trabajo nuestro que es la educación predominan las mujeres. Yo he tenido el 70% de mujeres”.

No obstante, utilizaron testimonios muy precisos como “es irrelevante”, “no tengo preferencias, tengo varones y mujeres”, “me ha tocado de los dos y en ambos casos ha sido fructífero”.

Otro dato relacionado con la edad de los maestrandos provino de los directores de ciencias sociales, quienes observaron una disminución en la edad de sus dirigidos ya que actualmente tienen tesis con 26 o 27 años. En tanto en ciencias humanas, los entrevistados informaron que las edades de sus dirigidos oscilaron entre los 40 y 50 años, mientras que en ciencias de la salud y aplicadas, el rango de edad de sus maestrandos fue más amplio ya que variaban entre los 25 y 40 años.

Un director aportó una mirada diferente con respecto a las edades de los maestrandos, ya que advirtió una gran diferencia entre los tesisistas con cierto recorrido profesional en comparación con los recientemente egresados, lo que le implicó un acompañamiento distinto en cada caso y lo expresó de la siguiente manera:

Todos tesisistas de 40 años para arriba, porque es toda gente que ha hecho un recorrido y esto le da determinadas características. Yo noto una gran diferencia entre lo que es un tesisista de esa edad y un chico egresado de una carrera científico-tecnológica, que incursiona o que quiere incursionar en el campo de la educación en ciencias. La primera es una persona que viene con un recorrido, con una trayectoria de instituto, de universidad, de trabajo de cátedra y que quiere terminar su posgrado. Mientras que el segundo es un tesisista, que recibió una beca el año pasado y con el cual yo también acredito frente a Conicet, que me permite ver que este tipo de chicos requieren de mucha más atención, de mucho más andamiaje, hay que acercarle más bibliografía, etc. Si bien el otro no tenía estos requerimientos, pero tenía todos los otros vicios del sistema que el segundo no tiene. Tiene pros y contras. (Huberto, ciencias humanas)

Finalmente, y en relación con la cantidad de tesisistas que los entrevistados dirigieron en forma simultánea, en general, mencionaron entre dos y tres. Otros informaron que tienen más de tres maestrandos porque no están todos en actividad al mismo tiempo. En este sentido, las reglamentaciones de las universidades establecen que un director puede tener a su cargo simultáneamente hasta un máximo de cinco tesisistas, incluyendo las carreras de posgrado. En el caso de directores que trabajan habitualmente en el laboratorio, limitan el número de maestrandos en función de la capacidad de la infraestructura y del equipamiento de los mismos.

Esto coincide con lo expresado por Ochoa Sierra y Cueva Lobelle (2013), para quienes el número de tesis dirigidas simultáneamente muestra las posibilidades reales de dirección de tesis y es habitual que se dirijan en promedio dos o tres tesis, lo que permite que el director se centre en su tarea y pueda dedicarle un tiempo prudencial a su tesisista.

Por su parte, un director se consideró una excepción a la regla, ya que habitualmente dirige 5 o más tesis; para él es una tarea académica que la realiza con agrado, pese a haberse jubilado de la profesión, y también acepta tesis que otros abandonan. Al respecto sostuvo: “¡Uy! Cinco o seis. Soy un tarado. No es algo bueno. No soy consciente de mis limitaciones, nada más. Aparte, soy como radiador de Scania, que se le pegan todos los bichos” (Henry, ciencias de la salud).

A modo de síntesis, los entrevistados establecieron que el género del maestrando no tiene ninguna incidencia al momento de decidir aceptarlo, mientras que en el caso de la edad se marcaron algunas diferencias vinculadas con la disciplina y con las trayectorias académicas de los tesis. Finalmente, informaron que el número de tesis que pueden dirigir simultáneamente oscila entre dos o tres, si todos están en actividad.

6.4 Modalidades de aceptación de tesis. Expectativas sobre los tesis

En relación con la aceptación de tesis, los entrevistados informaron dos modalidades. La primera tiene que ver con aquellos directores que aceptan a quienes se acercan para solicitar su tutoría, como en el caso de Eloísa (ciencias humanas) quien expresó: “Sólo necesito saber qué va a hacer, cuál es el título aproximado de la tesis, porque eso va cambiando, para saber si yo me muevo con fluidez en el tema. Nada más que eso”.

Esto coincide con lo expresado por Gallo Pimentel y López González (2014), quienes afirman que es necesario que exista una identificación entre el tesis, el director y el tema elegido. Mientras que Sarasa Muñoz (2014) considera que el hecho de que un tutor no sea experto en el tema de investigación que dirige no constituye una imposibilidad a la realización de la tarea, siempre que disponga de las herramientas metodológicas y tenga disposición para acompañar al maestrando que se inicia en la búsqueda de nuevos conocimientos.

Por otra parte, un director reconoció dejar totalmente en manos del tesista la decisión final de contar o no con su acompañamiento y asesoramiento. Lo manifestó de la siguiente manera:

En realidad, yo lo que hago es, como la primera tarea que hay que hacer es la definición del tema, yo ahí le pongo determinadas pautas o digamos conversamos sobre la orientación del tema y sobre lo que significa presentar una tesis, es decir, para decir que un tema está definido tendrías que pensar en todas estas cuestiones. Entonces pensá en todo, armá el tema y haceme una devolución y lo vamos armando. En esa instancia es cuando, sin decir uno que no, el mismo tesista es quien a veces desaparece, porque quizás se da cuenta que enfrenta algo que no tenía pensado hacer de esa manera, y cuando se da cuenta se le pasó el tiempo, y bueno, es como que él mismo desaparece. Yo nunca le he tenido que decir a un tesista que no lo dirijo. (Jerónimo, ciencias sociales)

Sin embargo, se observó que muchos entrevistados que dijeron no elegir, encubren en realidad una respuesta afirmativa, ya que todos ellos enuncian requisitos para dirigir tesis.

La segunda modalidad se asoció con otros directores que sí eligen a sus maestrandos y lo dijeron en forma explícita. Ocurre con la mayoría de los directores de ciencias experimentales, debido a que hay un predominio del trabajo en equipo en el cual todos los integrantes (incluidos los tesisistas) trabajan para la línea de investigación de la cual participan. Este énfasis de lo grupal es tradicional en las ciencias experimentales y empieza a notarse tíbiamente en los otros campos disciplinares estudiados. En este sentido, una entrevistada así lo referenció:

Sí, sí porque yo creo que cuando uno tiene que dirigir al alumno, tiene que acompañar al alumno, porque uno elige a qué alumno va a dirigir y a quién no. Uno elige qué alumno, si uno ve que son problemáticos, entonces no. A mí lo que me gusta es que sean cumplidores y si veo que un alumno no me mandó el borrador de tesis, vos ya en la propuesta te das cuenta, sino te cumple en la propuesta, difícilmente te va a cumplir en la tesis. Entonces vos decís: 'no mira acá no va, busca otro director, yo no te puedo dirigir, no me siento capacitada para dirigirte'. Buscaré la manera más elegante para decírselo, y la menos hiriente. (Magda, ciencias aplicadas)

Otro dato hizo referencia a tres directores que realizaron un cambio de modalidad: en las primeras direcciones de tesis no eligieron a sus tesisistas y, con el paso del tiempo y de acuerdo

con sus experiencias, decidieron hacerlo. Dicho cambio fue posible dado que los directores pudieron tomar distancia, reflexionar y aprender de sus prácticas. Así lo comentó Eleonora (ciencias sociales): “Al principio me largaba a la piletta porque me gustaba la tarea, pero después de algunas experiencias negativas, prevengo y digo: ‘en esto no me voy a meter porque va a ser pesaroso’. Me doy el lujo de elegir”.

En referencia con los requisitos expresados por los directores, estos giraban en torno a tres ejes: en primer lugar, los referidos a los antecedentes académicos como, por ejemplo, si tiene buenas notas, cantidad de insuficientes o si su promedio se corresponde con el promedio histórico de la carrera. En segundo lugar, aquellos referidos a aspectos humanos del tesista como la empatía entre director y tesista, el espíritu de colaboración con el equipo, la responsabilidad, el compromiso; en otras palabras, ser buenas personas. Finalmente, requisitos inherentes al proceso de tesis y al significado que se le asigna a la misma como, por ejemplo, el tema o área temática, un proyecto bueno y sólido, facilidad en la escritura o la consideración de la tesis no como un mero trámite. Así lo refirió un director:

Primero tengo que sentir que mi aporte va a servir, desde el área del conocimiento tiene que ser algo que esté relacionado con lo que estoy haciendo y en donde las herramientas que yo manejo se plasmen ahí. Otra de las cosas, que por ahí es difícil de valorar, que se da en el entorno que uno conoce o en los grupos que uno conoce, es la valoración del factor humano, es decir, básicamente que sean buenas personas. (Lucca, ciencias de la salud)

En tanto, otro entrevistado destacó lo siguiente:

Me interesa saber de quién se trata, algunos datos de su trayectoria previa. Es decir, si es una persona con la que uno va a poder tener una relación humana, profesional y académica rica, normal. Porque bueno, a veces hay personas que vienen con expectativas muy alejadas de las que tiene el director, en el sentido de que por ahí hay expectativas de hacer de la tesis un trámite. Cuando yo veo que existe ese tipo de urgencias y de actitudes trato de desalentarme. (Gael, ciencias humanas)

En este sentido, para Follari (2001) el director necesita conocer si se trata de un buen estudiante y si sus posiciones teóricas no son incompatibles con la propia. Idealmente, incluso, se requiere saber si es un alumno de buen carácter con quien se podrá trabajar. Hay directores que sólo aceptan alumnos que sean su personal prolongación temática y conceptual, y también quienes, en el límite opuesto, aceptan casi cualquier alumno que se presente.

Presentadas las modalidades de aceptación de tesis, se ofrecen los resultados sobre las expectativas que tuvieron los directores respecto de sus dirigidos. En general, giraron en torno a tres ejes: las características personales del tesista, las connotaciones que el proceso de tesis genera en él y las relacionadas con la tesis como trabajo académico.

En relación con el primero, aparecieron cualidades tales como: “que sea buena persona”, “honesta”, “transparente”, “proactiva”, “autónoma”, “ejecutiva”, “responsable”, “estudiosa”, “independiente”, “perseverante”, “con iniciativa propia”, entre otras. Esto de alguna manera pone de relieve el perfil del tesista deseado, el cual permitiría realizar y culminar un proceso de tesis exitoso.

Con respecto al segundo eje de las expectativas, los relatos hicieron referencia a generar pasión por la tesis y hacerla con amor, que disfruten del trabajo y sean capaces de reflexionar. Al igual que en el eje anterior, se resaltaron características movilizantes y de alto contenido emocional fuente de una motivación que permitirá sostener un proceso largo, arduo y complejo. Bianca (ciencias de la salud), así lo expresó: “Quiero que sean los mejores, que sean expertos en el tema en que se desarrollan. Me gusta cuando la persona viene y me plantea situaciones que a mí no se me ocurrieron”.

En cuanto a las expectativas que vinculan las tesis con el trabajo académico, los directores destacaron dos aspectos importantes. Por un lado, que esperan que sus tesis aprendan a investigar y por el otro, que la producción es del tesista y el director es quien sugiere y acompaña,

a diferencia de ciertas experiencias en las que a los directores les es difícil mantener las distancias óptimas con su tesista y con su producción. Magda (ciencias aplicadas) así lo relató: “Que aprendan el proceso de investigación. Uno tiene que trabajar para el alumno. No queremos peones inteligentes, no. No es nuestro estilo. Y por eso los chicos nos eligen”.

Por otro lado, los directores informaron que aceptaron como maestrandos a ex alumnos de grado o de algún seminario de posgrado, a colegas y a integrantes de sus proyectos de investigación o de cátedra. Además, los entrevistados fueron contactados por referencias de colegas u otros tesistas, por el tema o área temática, por integrar un listado o por sugerencia de la dirección o coordinación de la maestría. En este sentido, de los relatos se puede inferir que estos directores fueron dejando huellas o marcas en sus dirigidos en sus primeros años de formación, o bien fueron reconocidos por una serie de características personales, por el nivel académico o por su forma de vincularse con alumnos y colegas. Así lo relató un entrevistado:

En general han sido alumnos en alguna cátedra o hay un vínculo anterior. He tenido también algunas conexiones que vienen por parte de la conducción de la maestría, que por ahí están buscando conectar a algún tesista que no encuentra o que no conoce a la persona que quizás puede ser alguno de los indicados según el trabajo que está realizando, entonces ahí me han puesto en contacto con gente que quizás no la he tenido de alumno. (Jerónimo, ciencias sociales)

A modo de cierre, coincidimos con Mancovsky (2009) en que algunos criterios posibles para guiar la elección de un director de tesis son: a) seguir las recomendaciones y sugerencias que brindan otros colegas o estudiantes; b) tener en cuenta criterios objetivos de elección como la formación especializada en un tema o el tiempo que un tutor le dedica a sus estudiantes y; c) algunas veces, un criterio que prevalece es el de elegir como tutor a un profesor con una gran trayectoria académica. Mientras que los criterios de directores giran en torno a los antecedentes académicos del maestrando, al área temática y a los aspectos vinculares-relacionales.

6.5 Sobre el abandono y la finalización de las tesis de maestrías

En este apartado se informan sobre tres diferentes situaciones con respecto a los casos de abandono y finalización de los procesos de tesis. El primero hace referencia a los casos de abandono y a sus motivos; el segundo a los posibles casos de abandono y sus causas; el tercero hace referencia a los casos en que los maestrandos finalizaron su posgrado.

Con respecto a la primera situación, de la totalidad de los entrevistados nueve directores de ciencias aplicadas, humanas y sociales asumieron que algunos de sus maestrandos no finalizaron sus tesis. Por el contrario, no se registraron casos de no finalización de tesis en el área de ciencias de la salud.

En relación con el momento del abandono, algunos directores señalaron que esto sucedió entre la mitad y el final del proceso de tesis⁸, lo que mostró el desaprovechamiento de meses y años de esfuerzo, trabajo (ensayos experimentales), lectura, encuentros, avances en la escritura, entre otros. Además, y desde un punto de vista subjetivo, trajo aparejado una significativa frustración tanto para el tesista como para el director, en especial cuando los procesos quedaron sin cerrar. Con esto hacemos referencia a que gran parte de estos casos de abandono no fueron formalizados adecuadamente a través de notas de renuncia y/o de comunicaciones con el director.

Los motivos expresados por los entrevistados como factores de desgaste para directores y tesistas (y por ello de posible abandono) fueron: la escasez de tiempo dedicada a la tesis debido a responsabilidades familiares o laborales; una relación conflictiva entre director y tesista; razones estructurales del sistema de posgrado (escasez de becas, plazos irreales para hacer la maestría, cursado pautado y tesis librada al azar). El testimonio de Soledad mostró, con claridad y en base a una vasta experiencia académica, algunos de estos factores de desgaste:

⁸ Se hace referencia al abandono durante el proceso de tesis y no a casos de abandono en etapas anteriores al proceso de tesis, de los cuales los entrevistados no se manifestaron al respecto.

Está muy pautado desde fuera del tesista horarios, temas, bibliografía y qué hay que hacer, entonces la gente que no ha tenido la posibilidad de un desarrollo de trabajo autónomo, lo va haciendo, tuc, tuc, tuc, va sumando cosas. En cambio, cuando llega el proceso de tesis se invierte la cuestión, el protagonista principal es el tesista, entonces ya no está pautado, si bien si tenés un director que trata de acordar, como en mi caso, nos vamos a encontrar, vamos a hacer estas pautas de trabajo, acordamos ciertas cosas, vos me hacés un envío previo, yo lo leo, nos reunimos y así vamos avanzando. Ese trampolín lo tiene que hacer el alumno, el tesista; entonces, me parece que es un factor serio, grave. Por el otro lado, me parece que la gente que está en edad de hacer tesis, que ha descendido la edad, está viviendo la vida, y en general no tengo ningún tesista que no sea docente, no les voy a explicar lo que es la vida de un docente, que egresó hace 5 años de la facultad o un poco más. Estoy pensando justo en una tesis que está interrumpida, no definitivamente, pero cada vez que yo me acuerdo le escribo un mail, cómo has avanzado, Susana no puedo, cuando veo tu mail me corre un frío, marido, hijo, laburo en varios lados, o sea el tironeo de la vida diaria es muy grande. Entonces, nuestros reglamentos y sistemas de tesis, cuando dicen dos años, están copiados en gran parte de lo que figura en Conicet, pero claro que Conicet tiene las becas. La UNER cuando vio el número de gente que no presentaba su tesis, larga de vez en cuando una resolución por la cual se da licencia, si sos profesor te dan licencia para que puedas terminar tu tesis, porque si no es muy difícil. Es una cuestión económica. Pero el tema es que depende del presupuesto porque todo se ha transformado, a mi modo de ver, y siendo una persona que dedicó su vida a la evaluación, en procesos cada vez más fuertes, más rígidos y más burocráticos de acreditación de las universidades, de las carreras, todo es acreditación, y se acredita en función de la titulación, del número de investigaciones. Entonces, hay una especie de tensión brutal entre 'yo no tengo para pagar suplencias o qué hago con los alumnos si licencio a los profesores para que terminen sus tesis', no sé, lo voy a decir brutalmente, no sé si importa tanto que termine la tesis, o que haya un palote más en la cantidad de profesores titulados. Hay una mezcla de todo y lamentablemente, desde mi punto de vista, hay una perversión de esas cosas, entonces creo que esos son dos motivos fundamentales. No me ha tocado gente, que yo a veces escucho, yo me desilusione del tema. En mis tesistas, los que han abandonado son por enfermedad propia o de un

familiar, en un caso una cuestión laboral, pero la mayoría son eso, que los sigo teniendo cuando abro la carpeta de tesis de mi compu y veo dos o tres que están ahí, que no los he dado de baja porque tengo lugar en el disco rígido, y además porque me da pena porque eran buenos procesos, algún día a lo mejor terminen. (Soledad, ciencias humanas)

En este sentido Collazo (2010) propone como estrategia, para los posgrados en educación, la generación de un sistema de becas para desarrollar líneas de investigación que actúen como motivación para la finalización de las tesis.

El último de los factores de desgaste expresados por los directores se vinculó con cuestiones subjetivas de los tesisistas ya que, en algunos casos, no pudieron expresar lo que les sucedía con respecto a la tesis y eso a la larga provocó el abandono. Si los maestrandos hubiesen podido darse cuenta y hacerse cargo de sus dificultades, seguramente el director hubiese podido ayudarlo a esclarecer la situación y buscar juntos estrategias de solución que lo lleven a cerrar y/o terminar el proceso. Gael (ciencias humanas) así lo relató: “El tesisista tiene un cierto pudor con el director de sincerarse cuando ve que no puede, por ello se va alejando, alejando y desaparece.”

Al respecto Ochoa Sierra y Cueva Lobelle (2013) sostienen que una idea fundamental relacionada con el abandono es el aislamiento y la soledad con que se realiza la tesis, mientras que el problema es menor cuando se recibe el apoyo de un equipo de investigación en el que hay distintas personas con distintos roles que trabajan juntas en una temática común. Además, cuando una persona elabora una tesis vive conflictos cognitivos y emocionales que producen muchas veces una inactividad académica por tiempos prolongados que pueden derivar en el abandono.

En referencia a la segunda situación, es decir, a los posibles casos de abandono, tres directores dudaron respecto de que si algunos de sus maestrandos abandonaron o continuaron con su proceso de tesis. Esto nos hizo reflexionar sobre el grado de comunicación entre esos tesisistas y el director, ya que se espera que el tutor esté informado permanentemente sobre el proceso

que lleva adelante su tesista y de sus avatares, y no corresponde dejar esta tarea en manos de otros. Esto es inherente al rol del director en tanto todo el proceso que lleva adelante el tesista no puede quedar por fuera de él. Al respecto, un entrevistado sostuvo:

Tres por lo menos, yo creo que no van a terminar. En un caso, yo creo que el problema principal es el trabajo. En otro caso, se trata de una chica que quedó embarazada, dos veces me parece y el tercer caso es uno que está en curso, la última vez me mandó lo mismo que me había mandado la vez anterior. Le digo, 'mirá, avanzá en esto, leé un poco' y desapareció. El otro día fui a hablar con la gente de la maestría para decirle: muchachos vean qué pasa. (Simón, ciencias sociales)

Por su parte, otra directora expresó una significativa valoración de su rol de directora y del acompañamiento en parte del proceso, ya que agregó esa tesis a su curriculum vitae e informa que el tesista renunció. En este sentido declaró:

Hay tesistas que han dejado al final ya teniendo prácticamente todo listo, yo creo que en eso uno no puede tener más injerencias. Yo soy muy insistente y estímulo a que se cierre el proceso, pero hay gente a la que no le interesa cerrar los procesos y bueno, no lo toma tan a la tremenda como lo tomo yo. Como directora le digo: '¡qué pena que abandones!'. Pero sí, muchos tesistas han abandonado, tengo muchos en mi curriculum, pero pongo: renuncia del tesista. (Eleonora, ciencias sociales)

Mientras, la tercera de las directoras anticipó que uno de sus tesistas había abandonado, cuando en realidad dicho maestrando no lo había hecho formalmente. Estas anticipaciones que hacen algunos directores fueron posibles dado que se ubican en una posición en la que pueden reflexionar y vislumbrar el resultado de un proceso de manera previa, aunque el tesista aún no lo pueda ver y asimilar.

Sí, tengo uno. Yo no sé si en los papeles ya ha abandonado, pero trabaja en una compañía que son clientes míos, entonces me lo cruzo por ahí, y a veces me dice: "Yo en cualquier momento te mando algo", pero jamás, ni una carilla tengo escrita. Y yo creo que ese chico ya perdió todas las posibilidades, aun teniendo el proyecto aprobado. (Aixa, ciencias sociales)

Finalmente, y vinculada con la tercera situación, es decir, con la finalización del proceso de tesis por parte de sus dirigidos, siete directores expresaron no registrar casos de abandono entre sus maestrandos, al menos hasta el momento en que fueron entrevistados. Cabe aclarar que en algunos casos esta culminación fue tardía, prolongándose el proceso de tesis por varios años. Por ejemplo, Eloísa (ciencias humanas) comentó: “Todos los que dirigí terminaron. En más o menos tiempo terminaron. Con más o menos cosas, terminaron. No hubo ninguno que haya abandonado”.

En síntesis, los entrevistados manifestaron que, en algunos casos, los maestrandos abandonaron el proceso, otros suponen que sus tesistas no finalizarán y hay también casos donde todos han podido culminar su tesis. Entre los factores de desgaste se mencionaron: escasez de tiempo, responsabilidades familiares y laborales, conflictos entre el director y el tesista, cuestiones subjetivas del tesista y razones estructurales vinculadas con el sistema educativo, entre otros.

6.6 La “informalidad” en la formación de los directores de maestría

Un dato a destacar es que todos los entrevistados manifestaron sentirse formados para la dirección de tesis, aunque este proceso no fue de manera sistemática y específica, y lo expresaron en los siguientes términos: “uno ha ido haciendo una formación no formal” o “me fui formando como pude”.

Los directores consideraron cuatro diferentes vías de formación. Una primera vía se vinculó con la experiencia personal de dirigir tesistas; en este sentido, los entrevistados asociaron la dirección de tesis con saberes prácticos que fueron desarrollando a lo largo de su carrera académica. Ellos hablan de: “formación a través de la experiencia como director y dirigido”, “haciendo camino al andar”, “a los ponchazos”, “me sale como poroto de la chaucha”, “nos fuimos haciendo solos”, “uno se fue haciendo a los bolsazos”, entre otras expresiones.

Otro dato importante es que los directores manifestaron que, a pesar de contar con experiencia y de tener una trayectoria en la práctica de dirección de tesis, la formación es permanente y continua, similar a la tarea docente. Un director así lo relató: “Formado no me sentiría nunca. Sí, con más saberes, con más trayecto, más tranquilo de que puedo colaborar, digamos, acompañar un proceso y que ese proceso en principio no va a tener riesgo”. (Gael, ciencias humanas)

Esto coincide con lo expresado por Larrosa (1998) y Contreras Domingo (2014) para quienes, durante la práctica de la dirección de tesis, uno de los saberes que se ponen en juego es el de la experiencia, un saber que es diferente al disciplinar, que se encuentra sedimentado en lo vivido, proporciona elementos y orientación para llevar a cabo la tarea, pero que, además, es un saber en constante renovación, en transformación, abierto a los interrogantes y a los acontecimientos que se comparten con el tesista en el trabajo diario. Dice Larrosa (2006): “la experiencia me forma y me transforma”.

Una segunda vía de formación para la dirección de tesis provino de su experiencia como tesista de posgrado. Esto implicó que se replicaran las buenas formas de dirigir y se evitaran aquéllas que fueron deficitarias. En este sentido, los directores de tesis de los entrevistados oficiaron de referentes para el desarrollo de esta práctica. La mayoría expresó que aprendieron de sus maestros-directores, es decir, la manera en que ellos dirigen se vincula con la forma en que fueron dirigidos. Así se lo relató un director:

Siempre la referencia se encuentra o se toma desde el director de uno, entonces uno se apoya mucho en el director, que es quien lo ha dirigido y en cómo ha sido su trayectoria, su avance y en las charlas que uno tiene, en cómo se fue formando y termina muchas veces siendo la sombra, no la sombra en el sentido de que está presente todo el tiempo; estoy tomando mucha información de él, de la referencia. (Lucca, ciencias de la salud)

Otro aspecto relacionado, y que incidió favorablemente en el acompañamiento de los tesis-tas, fue que ellos atravesaron, a su tiempo, por procesos similares en los que se entremezclaron las alegrías de los avances y las dificultades inherentes a las tesis. Esto permitió una mayor

comprensión de lo que les sucede a los maestrandos y de sus necesidades. Además, al haber realizado al menos una tesis de posgrado, les permitió adquirir mayor entrenamiento como investigadores, lo que redundó en tener más herramientas para guiar a sus tesis. Al respecto, Marcos expresó:

“Trataba de guiar al maestrando en función de lo que yo hubiese deseado que mi director hubiese hecho cuando me dirigió a mí, o tomando cosas buenas que mi director tuvo cuando me dirigió. En la docencia he aprendido más de los malos docentes que de los buenos, recordando qué es lo que no quiero hacer, qué no me gustaba. Igual con la tesis”. (Marcos, ciencias de la salud)

Esto está en correspondencia con lo expresado por Mancovsky (2009) quien sostiene que, durante el desarrollo de la dirección de tesis, se entrelazan la experiencia personal del director con los vínculos generados con sus propios directores de posgrados, y a partir de allí se origina un estilo propio de dirección.

Una tercera vía de formación para la dirección de tesis derivó del trabajo en equipos de investigación, lo cual amplió los referentes no sólo al director (del equipo y tesis) sino también a todos sus integrantes. En este sentido, consideraron valiosa la investigación con y junto a otros. En relación con esto, Soledad (ciencias humanas) mencionó algunas facetas que la ayudaron a formarse: “El equipo, las conversaciones, los diálogos, la redacción de trabajos en conjunto, el poder escribir entre varios, entre dos o tres, esa experiencia es básica para mí”.

Al respecto, Bartolini (2013) sostiene que las frecuentes interacciones entre los integrantes de un grupo permiten el conocimiento de cómo los investigadores piensan y hacen las cosas, un método de trabajo efectivo y, además, vehiculizan lo intangible de la formación.

Una cuarta vía de formación se vinculó con la forma más directa y específica de aprender el oficio de dirigir y que fue a partir de la codirección, en otros términos, nutriéndose y trabajando en forma mancomunada al lado del director de tesis. Se considera que esta estrategia no es frecuente en todos los campos disciplinares. En ese sentido, las ciencias aplicadas y de la salud

la cuentan entre sus tradiciones, mientras que en las ciencias sociales y humanas tiene una menor utilización. Huberto (ciencias humanas) lo refirió así: “Yo, en realidad, empecé siendo co-director de tesis de maestría fundamentalmente, con directores muy formados. Entonces uno va aprendiendo en términos de esa codirección”.

Por otro lado, dos directores que provienen de las ciencias económicas expresaron tener una formación académica limitada sobre conocimientos de metodología de la investigación. Además, mencionaron la existencia de un “nivel de caprichos” y “formas estructuradas” en algunas perspectivas metodológicas. En referencia con esto, uno de ellos comentó:

Me falta formación. Me faltaría, creo que me faltaría entender el mensaje críptico de los que estudian y discuten de metodología. Creo que el nivel de desorden y locura que hay en metodología de la investigación, el nivel de capricho y de formas estructuradas que tienen algunos respecto de esto, yo no quiero decir que lo que yo piense está bien, me gustaría charlar con gente más amplia en esto, para tener más claro los elementos, qué sí y qué no en metodología, qué barreras yo no puedo pasar y qué barreras sí puedo pasar, tener claro esto. (Simón, ciencias sociales)

Otro dato refirió a la creencia de algunos entrevistados con respecto a que el grado de magister y de doctor los habilita para la dirección de tesis, lo cual es una condición necesaria pero no suficiente para llevar a cabo esta práctica. Al respecto, Mauricio (ciencias sociales) comentó: “Acceder al grado de doctor, y haber pasado por esa experiencia, te habilita. Me considero formado”.

En este sentido, Mancovsky (2013) sostiene que parecería que el hecho de haber pasado por la experiencia de realizar un posgrado de la mano de un director presupone estar preparado para dirigir posteriormente. Por su parte, Pecci, Seró de Botinelli y Suárez (2002) afirman que el hecho de ser doctor no habilita necesariamente para ser director, ya que el título académico es doctor y ser director refiere a otra cosa. Lamentablemente, en las instituciones este criterio aparece naturalizado, en consonancia con lo sostenido por Follari (2001) para quien es una práctica

que no es sometida a interrogación y que está totalmente naturalizada. La presente investigación contribuye a visibilizar los aspectos relacionados con la práctica de la dirección de tesis que no siempre se vincula con la formación académica, sino que requiere de otros componentes subjetivos (capacidad de escucha, ponerse en el lugar del otro, aceptar las ideas del otro, etc.) que permitan el acompañamiento del tesista.

Por último, la mayoría de los entrevistados opinaron que sería necesaria e interesante una formación específica para la dirección de tesis, como así también dispositivos institucionales que ofrezcan sostén y posibilidades de intercambio entre directores. En este sentido, Gallo Pimentel y López González (2014) sostienen que es necesario que las instituciones desarrollen planes de preparación de los directores de maestría, detectando un aspecto que constituye una generalidad en diferentes países como es el poco reconocimiento que reciben los tutores por parte de las universidades, lo cual es un factor influyente en la motivación para realizar la práctica de dirección.

A modo de cierre, podemos decir que la experiencia fue un punto de partida, un componente a incorporar, un elemento que aportó a la formación de los directores. Además, la formación es un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo, compartido muchas veces con otros, con un grupo, en el cual se logran aprendizajes que enriquecen el proceso formativo.

6.7 Facilitadores y obstaculizadores institucionales para la dirección de tesis

Un primer dato significativo sobre este punto refirió que la mayoría de los entrevistados, frente a la pregunta sobre facilitadores y obstaculizadores institucionales, respondieron aludiendo a aspectos estructurales del sistema científico argentino, tales como financiamiento, equipamiento, dedicación full time, becas y diseño y objetivos de los programas de maestrías.

Analizados los datos desde una continuidad entre facilitadores y obstaculizadores institucionales para la dirección de tesis, según los entrevistados se pueden informar tres posiciones diferentes.

Considerando como punto de partida los facilitadores, varios directores destacaron que fueron escasos y mencionaron como positivos: el crecimiento académico, el seguimiento de los tesis a través de una comisión específicamente creada para tal fin desde el programa de maestría, el interés por la tasa de graduados, un espacio físico adecuado, la infraestructura y el equipamiento necesario, entre otros.

La escasez de expresiones que aludieran a facilitadores institucionales mostró que la universidad no se responsabiliza adecuadamente de sostener, monitorear y apoyar la práctica de la dirección de tesis. Este es un aspecto a revisar por parte de los programas de maestría para lograr un mayor involucramiento en los procesos de tesis.

La posición intermedia encontrada hizo referencia a aspectos en los que la institución no facilitó ni obstaculizó, sino que estuvo ausente, como el testimonio de una directora que expresó: “Yo diría que, en nada, ni en un sentido ni en otro”. A su vez, un director destacó que el grupo es quien apuntala y moviliza a los directores en reemplazo de los mecanismos institucionales. Y así lo expresó:

La facultad no incentiva este tipo de cosas, yo no noto que lo incentive. No existen en la facultad distintos tipos de talleres o de encuentros, una jornada de presentación de trabajos, una jornada bien organizada. El incentivo es del grupo, solamente el grupo, yo no alcanzo a darme cuenta si es que existe una política en la cual se pretenda incentivar la formación de recursos humanos en investigación desde la institución facultad. Lo que hay son esfuerzos individuales dentro de los grupos de trabajo, eso es lo que yo noto. (Lucca, ciencias de la salud)

Otro matiz de esta segunda posición refirió a la delegación de gran parte de sus responsabilidades que la institución realiza frecuentemente en los directores de tesis. Esto significa un

factor de desgaste para los directores, quienes tienen que hacerse cargo de manera solitaria de todo lo relacionado con la tesis de sus dirigidos. Así lo expresó un entrevistado:

A veces, las instituciones como que descargan gran parte de la tarea en el director de las tesis, como que se encuentran con la problemática del tesista cuando reciben su producto, pero sin haberse comprometido fuertemente con el apuntalamiento del proceso. Me refiero a becas, pero más que ese recurso, a lo que significa facilitar el proceso en el sentido de tener en cuenta que esa persona está haciendo un esfuerzo adicional". (Gael, ciencias humanas)

En relación con la tercera y última posición, sólo un director hizo mención a la falta de espacio físico para encontrarse y trabajar con los tesistas como un obstáculo institucional. Así lo enunció:

Yo no tengo oficina. Yo hace 26 años que soy docente en esta facultad y no tengo oficina, esta oficina es compartida con otras personas y me ha tocado decir 'vamos a la biblioteca', por ejemplo, porque no hay lugar físico. Eso yo lo veo como una gran dificultad, el no tener un lugar físico en donde estar sentado tranquilo dos horas hablando de una tesis, ese lugar no existe. (Henry, ciencias de la salud)

Un director fue más severo en sus expresiones cuando dijo sentirse "dañado, perjudicado y entorpecido" por la institución. Si bien se hace referencia a una manera particular de reaccionar frente a determinados hechos, resulta significativo mencionarlo, ya que este entrevistado manifestó que su sostén institucional es el grupo de investigación del que forma parte:

Mi respuesta va a ser sesgada y te lo advierto. Yo tuve muchas dificultades institucionales, por lo que pienso que la institución perjudicó, entorpeció. Nunca recibimos ningún tipo de apoyo. Esto de que en mis años de docente nunca haya tenido la oportunidad de concursar un cargo es parte del proceso. Todo el equipamiento que tenemos nosotros es por nuestra gestión particular. Ninguno tuvo beca de la universidad ni financiamiento. (Marcos, ciencias de la salud)

Al ser consultados acerca de que, si la facultad promueve, estimula, apoya o acompaña la dirección de tesis, todos los entrevistados coincidieron en que la dirección de tesis no tiene un reconocimiento económico específico, ya que está asociada al sueldo bajo la modalidad de la

dedicación exclusiva, entendiéndola como parte de la función docente y de sus responsabilidades. Esta naturalización hace que no se visibilice la dirección de tesis como una práctica académica diferente, con características propias de la docencia y de la investigación. Al respecto, una directora sostuvo:

Yo creo que en dinero lamentablemente no tenemos reconocido nada. Y si hacemos algo por dinero, los que estamos acá, te digo que lamentablemente elegimos mal o nos tenemos que ir. Ya a esta altura ni me cuestiono eso. Creo que las cosas se mezclan siempre y que de hecho hay personas que lo hacen por un reconocimiento, algunos por gusto, otros por obligación y que en realidad termina abarcando todo. A mí me genera desafío y eso es algo que me gusta. Yo en su momento lo hice porque me parecía que debía hacerlo, porque si yo me ponía a analizar desde el punto de vista del sueldo, y capaz no lo hacía. Pero bueno, es cierto que, si uno pretende estar en este sistema, también el hecho de dirigir es una de las tareas que tendríamos que hacer. (Amalia, ciencias humanas)

En relación con esto, un entrevistado analizó los pros y los contras de una retribución económica a la tarea de dirección, lo cual abre un interrogante a ser incluido o profundizado en otro estudio. Así lo manifestó:

Yo diría que es muy difícil (el reconocimiento institucional) porque le saldría realmente caro si quisieran retribuir, y si lo hacen tendrían que pautarlo, y si lo pautan, no sé en el balance qué saldría de allí, porque se convertiría en un trabajo complementario, ad hoc, con todas las distorsiones. El reconocimiento económico tiene siempre esas dos caras, por un lado, es eso, un reconocimiento y, por otro lado, puede ser una suerte de anzuelo, para que algunos que no están demasiado interesados en la ciencia y en la academia, vean en eso un recurso adicional como podrían verlo en dar clases de posgrado. (Gael, ciencias humanas)

Otro aporte sobre este tema fue informado por dos directores quienes no reconocieron ningún tipo de apoyo por parte de la institución. Al respecto, uno de ellos sostuvo: “No hay ningún tipo de estímulo, ni para publicar ni para nada.” Mientras que la otra directora fue contundente en su respuesta:

La institución no te acompaña para nada, te deja totalmente sola, ni siquiera se preocupa por la tardanza de sus maestrandos, es decir, generar algún espacio, acercarse al director y decir “director, ¿en qué te podemos ayudar con este maestrando que hace cinco años que no hace nada?” Nadie nunca me preguntó esto que me están preguntando ustedes, “qué tal la experiencia con...”. No, para nada, no. No, no, la institución te deja sola para el grado, para el posgrado, para todo”.
(Candela, ciencias aplicadas)

Por último, algunos entrevistados que ocupaban cargos de gestión consideraron que, efectivamente, la institución promovía la práctica de dirección de tesis. Al posicionarse como gestores institucionales, brindan una respuesta sesgada que pone más el énfasis desde la perspectiva de su función directiva dentro de la facultad que de la experiencia como director. Por su parte, hubo una entrevistada que no ocupa cargo directivo, pero coincidió con esta percepción, asociándola a necesidades propias del sistema científico, y así lo comentó:

Valoran que uno tenga tesis y tesistas a cargo, forma parte del curriculum, y cuando tenemos que rendir del proyecto tenemos que poner la formación de recursos humanos y hace al buen desarrollo de ese proyecto. La formación de recursos humanos pasó a ser una de las cosas primordiales, fuera del conocimiento teórico o del tema, es imprescindible. (Brenda, ciencias de la salud)

A modo de cierre podemos afirmar que, a raíz de la expansión de los posgrados, la formación de investigadores se transformó en un problema que merece la atención en la agenda de la educación superior. Actualmente se requiere de un grupo de docentes-investigadores que pueda hacerse cargo de los talleres de tesis, de dirigir tesis, de integrar jurados de tesis, de evaluar proyectos, de solicitar subsidios y becas de investigación, entre otras tareas (Wainerman, 2011). Por lo tanto, es necesario que las instituciones acompañen y se involucren, brindando apoyo económico a los tesis y directores, facilitando recursos, estableciendo una reglamentación clara en torno a la dirección de tesis para que los directores puedan desarrollar sus múltiples trabajos.

VII. LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA DE LA DIRECCIÓN DE TESIS

Dirigir es un trabajo que implica intervenir sobre el otro.

No sobre la tarea del otro, sino sobre su compromiso.

Barbier (2011)

En este capítulo se presentan los resultados vinculados con el objetivo general que se refiere a la descripción de las prácticas de dirección de tesis de maestría en clave pedagógico-didáctica, desde la voz del director.

Los resultados se presentan organizados en cuatro apartados: la dirección de tesis como un espacio pedagógico; los saberes del director y las dificultades de los maestrandos; las estrategias didácticas utilizadas; finalmente, los aprendizajes explicitados por los directores.

7.1 La dirección de tesis: un espacio pedagógico

La dirección de tesis es un proceso durante el cual el tesista adquiere las competencias y habilidades necesarias para llevar a cabo una investigación y, por lo tanto, es un proceso de enseñanza y aprendizaje, en consecuencia, es un espacio pedagógico. En este espacio se genera una relación asimétrica entre el director (enseñante) y el tesista (alumno), en donde el tutor tiene la intención explícita de promover el aprendizaje de determinados saberes a partir del desarrollo de actividades, teóricamente fundamentadas, destinadas a tal fin (Fernández Fastuca, 2012).

Al ser consultados si creían que la dirección de tesis tenía una dimensión pedagógico-didáctica, algunos directores de las ciencias experimentales consideraron que eran preguntas “difíciles”, lo que se interpretó como una limitación para poder pensarla desde ese lugar y un indicador acerca del desconocimiento de la naturaleza específicamente educativa de esta práctica. Asimismo, esto mostró, una vez más, que es una práctica académica naturalizada y por ello poco reflexionada, en especial en áreas disciplinares con vasta tradición en la formación de investigadores.

Por otra parte, en el resto de los entrevistados se visibilizó claramente que la práctica de dirección es una tarea pedagógica, mientras que la dimensión didáctica produjo dudas y los directores no brindaron respuestas explícitas ante la consulta. Al respecto, un director sostuvo:

Lo pedagógico en el sentido de un propósito educativo, de una orientación en cuanto a proceso de formación de ese sujeto tesista, sí, me parece que hay, aunque es un proceso pedagógico que se recorre por lo menos entre dos. Aprenden los dos distintas cosas, pero se aprende. (Gael, ciencias humanas)

La mayoría de los directores dieron sus respuestas vinculadas con otras dos funciones que conocen y desempeñan, tales como la docencia y la investigación. En este sentido, Malfroy y Webb (2000) expresan la necesidad de que exista un compromiso pedagógico entre los directores y los tesistas, y sostienen que la perspectiva pedagógica de la dirección de tesis ha recibido menor atención y estudio.

Con respecto a quienes la compararon con la docencia, se observaron claramente dos grupos. Uno de ellos con formación docente y otro con formación profesional (aunque se desempeñen como docentes). Sin embargo, no se encontró que los del primer grupo pudieran responder amplia y detalladamente sobre el trabajo pedagógico en la dirección de tesis. Ambos grupos lo hicieron expresando similitudes y diferencias. Entre las primeras mencionaron: “es como dar clases particulares” y “es lo mismo que estar en el aula”. En cuanto a las diferencias expresaron: “es más particular y sobre un tema específico” y “significa un trabajo más intensivo sobre un tema”.

Por el contrario, quienes asociaron la dirección de tesis con la función de investigación expresaron: “es una tarea investigativa donde yo investigo con mi dirigido, desde una óptica un poquito más elevada”; “vas a obtener frutos muy específicos, no sólo el título de posgrado y las publicaciones”; “hay objetivos generales a cumplir, una dirección que tomar, pero no está todo definido ni mucho menos, porque si no, no sería investigación”.

Por su parte, uno de los entrevistados definió a la investigación como una opción de vida, como una vocación que debe permitir el disfrute de la misma. Esa concepción le da sentido a su práctica de director, a pesar del tiempo burocrático que insume, las tesis y los proyectos.

Esto aporta una perspectiva optimista sobre la tarea de dirigir, en contraste con varias experiencias que la relacionaron con una tarea complicada y desgastante. Lo expresó así:

Te tengo que ser franco, desde lo subjetivo, la Ley de Educación Superior es una ley que, digamos, alentó la productividad de la investigación, es decir, se multiplicaron los investigadores en el país y desalentó la investigación como opción de vida. Es decir, la investigación es realmente un modo de vida que tiene que ver con un conjunto de opciones que hace al disfrute de la investigación. Esta ley nos llevó a la burocracia de la investigación. Es decir, yo he vivido lo que significa, dedicarle un tercio de mi tiempo a trámites, a dar cuenta de la administración de los subsidios, a llenar formularios. (Gael, ciencias humanas)

Sólo unos pocos directores asumieron que en la dirección de tesis se produce un acto de enseñar y aprender, por lo cual la dimensión pedagógica apareció con nitidez en relación con esta práctica. En ese sentido, dos directores hablaron de acompañamiento y guía al tesista, en tanto uno la definió como una tarea educadora.

En coincidencia con esto, Fernández Fastuca y Wainerman (2015) sostienen que la dirección de tesis es una relación entre un enseñante y un alumno, en la cual el director tiene la intención explícita de promover, a partir del desarrollo de actividades, el aprendizaje de determinados conocimientos o habilidades para que el tesista se forme como investigador. Es decir, se encuentran presentes dos de los rasgos centrales de la actividad educativa: intencionalidad y finalidad. En la misma línea, De la Cruz Flores et al. (2006, 2010) afirman que la dirección de tesis es una relación educativa, y pedagógicamente puede ser definida como una relación tutorial en la que intervienen un director, que posee mayor experiencia y conocimiento, y un tesista cuyo objetivo es formarse como investigador.

Finalmente, un dato interesante fue aportado por dos entrevistados quienes ubicaron al tesista en un lugar destacado con respecto al saber generado a partir de la tesis. Esto implica un reconocimiento al trabajo y al producto logrado por el tesista, e incluso admitieron que, en un tema específico, el maestrando termina superándolo. Así lo expresó uno de ellos: “Cuando

arrancamos la tesis yo tengo el problema, pero después que termina la tesis, el alumno sabe del problema, sabe cómo manejar las herramientas que resolvieron el problema, sabe mucho más que yo”. (Rodrigo, ciencias aplicadas)

A modo de cierre, de lo expuesto se infiere que a los directores les cuesta poder pensar la dirección de tesis como una práctica pedagógica-didáctica, si bien durante el transcurso de los relatos aparecieron referencias que la definen como tal. Unos pocos pudieron expresar que se trata de una relación donde ellos tienen mayor experiencia, aportan sus saberes y guían el proceso de formación del maestrando, por lo que efectivamente puede ser definida como una relación pedagógica.

7.2 Saberes del director. Dificultades de los maestrandos en relación con ellos

En este apartado se describen los resultados obtenidos sobre los saberes del director, los cuales se agruparon de la siguiente manera: a) saberes disciplinares y vinculados con el oficio de investigar; b) saberes relacionados con lo humano-vincular; c) saberes concernientes a la lecto-escritura.

7.2.1 Saberes disciplinares y vinculados con el oficio de investigar

En relación con el primero de los saberes, en todos los campos disciplinares los directores destacaron que resulta imprescindible conocer el tema para poder dirigir, se requiere ser un especialista o saber de la disciplina en cuestión. A su vez, se observaron con nitidez las diferencias entre las ciencias: en las experimentales los entrevistados integraron lo disciplinar con lo metodológico, mientras que, generalmente, en las ciencias humanas y sociales se disocian

los componentes disciplinares de los metodológicos, a punto tal que, en algunos casos, se requirió de una dirección compartida, es decir, de la presencia de un director y de un codirector.

Al respecto, una directora expresó:

El metodólogo puede ser un interlocutor inteligente del erudito en la disciplina; y como es un metodólogo y no experto en la disciplina de la que se trata la tesis, vos te ves obligado a penetrar de cierta forma en lo disciplinar, porque no se puede escindir lo metodológico de lo disciplinar.

Y muchas veces lo ideal sería -no siempre se da, algunas veces sí- que haya las dos presencias.

Por ejemplo, un director temático y un co-director metodológico o viceversa. (Eleonora, ciencias sociales)

En cuanto a los saberes vinculados con el oficio de investigar, un primer dato aportado por los entrevistados hizo referencia a la necesidad de conocer sobre el proceso de investigación. Es un dato esencial que define la dirección de tesis como una práctica académica: quien no es investigador, no tiene las herramientas necesarias para dirigir a los maestrandos (Follari, 2001).

Así lo referenció un entrevistado:

El director necesita saber cómo es un proceso de investigación completo, cuáles son las etapas, la secuencia, las necesidades que va a haber, la provisión de recursos para esas necesidades, o sea tener en claro que el procedimiento va a ser llevado con éxito. (Hernán, ciencias aplicadas)

Por otra parte, los directores expresaron la necesidad de contar con trayectoria en investigación científica y/o haber realizado un proceso de tesis, ya que existe una vinculación esencial entre la dirección de tesis y la experiencia de haber sido dirigido. Esto refuerza el valor de la experiencia como fuente de conocimiento que orienta y en la que se basa el acompañamiento de los tesisistas. La dirección de tesis es una práctica académica compleja que requiere compromiso humano y disciplinar, que se fortalece de las propias experiencias vividas por el director.

Al respecto, Magda comentó:

Lo primero es haber hecho una tesis, y saber limitar al alumno, saber de las metodologías que el alumno necesita utilizar, a lo mejor no haber aplicado a todas, pero saber orientarlo. Saber por

dónde pasa el problema, porque a veces el problema excede a nuestra capacidad disciplinar específica. (Magda, ciencias aplicadas)

Relacionado con el inicio del proceso de investigación, y teniendo en cuenta las áreas disciplinares a las que pertenecen los entrevistados, otro dato hizo referencia a que, en general, los directores de ciencias aplicadas y de la salud diseñan el plan de tesis para sus tesistas, en vez de elaborarlo conjuntamente. Así lo expresó un director:

En general, los planes de trabajo se los armo yo. Por lo general, son cosas en las que yo trabajo y cuando vienen no tienen mucha idea. Yo les muestro el documento, ellos pueden opinar sobre todo, pero al plan lo escribo yo. (Leandro, ciencias aplicadas)

Mientras que, en las ciencias humanas y sociales, son generalmente los tesistas quienes proponen a sus directores posibles temas de investigación y juntos elaboran el proyecto de tesis. En este caso se realiza un proceso de co-construcción, lo que incidió en la prolongación de los tiempos de la tesis. Al respecto, Gael sostuvo:

Algunos vienen con un proyecto más o menos borroneado, otros vienen preguntando si no los podés ayudar a definir el problema. Algunos vienen con la decisión de encarar un tema, porque ese es su tema, les interesa, y otros como que están buscando. Otros no, ya tienen muy claro qué es lo que quieren; a veces lo que hay que ajustar, por lo general, son las pretensiones porque vienen con la expectativa de investigar el mundo y sus alrededores. Pero muchos ya vienen con alguna idea. (Gael, ciencias humanas)

En cuanto a la modalidad de trabajo, la mayoría de los entrevistados prefirió la forma presencial, sobre todo en las primeras etapas de elaboración de la tesis ya que los maestrandos requieren mayor acompañamiento y asesoramiento por parte del director. En los inicios, el director tiene como principal función el de contener y sostener, no sólo en lo técnico sino también en lo emocional, por el desafío que le implica al tesista la producción de la tesis.

En especial, en las ciencias aplicadas y de la salud los encuentros se tornan intensivos, ya que las actividades más frecuentes se llevan a cabo de modo colectivo en el laboratorio. Un entrevistado así lo comentó:

Al principio, tal vez, es más una cuestión intensiva, de estar dos o tres días a la semana, cuando uno trata de poner en claro el problema, empieza a dar algunos consejos, de dónde buscar información, de qué se puede empezar a leer, y bueno, ese ritmo se va diluyendo al cabo del primer mes, y después terminamos con reuniones semanales y después se alarga porque el alumno ya sabe lo que tiene que hacer. (Rodrigo, ciencias aplicadas)

En concordancia con los datos obtenidos, Heath (Citado en Fernández Fastuca y Wainerman, 2012) expresa que la frecuencia ideal de encuentros puede variar entre quince días y dos meses, siendo más alta al principio y final de la tesis y dependiendo del área disciplinar. No obstante, la calidad de los encuentros es más importante que su frecuencia para satisfacer las necesidades del tesista. En la misma línea, Becher (2001) sostiene que los encuentros con el director en las ciencias humanas y sociales pasan por distintas intensidades: en el inicio y al final son más intensivos mientras que en el medio del proceso es menor la frecuencia, lo cual permite el trabajo individual del tesista, en donde se producen períodos de lectura y escritura solitaria.

Otro dato significativo se relacionó con la dirección a distancia de los maestrandos extranjeros o de residencia lejana; en esos casos la forma de trabajo más habitual fue mediante el uso de las TICs y a veces del teléfono. La pérdida de contacto personal por el regreso de los tesistas a sus lugares de origen ocasionó un desgaste en la relación y una prolongación de la producción de tesis. Esto fue marcado reiteradamente por una directora:

Las tesis más complicadas las estoy teniendo con los extranjeros. Tengo un tesista que estuvo un año haciendo la tesis y después se volvió (a su país) para escribirla. Una vez que volvió es re complicado, hace un año que está desaparecido, casi que no manda material. (Candela, ciencias aplicadas)

Otro resultado se vinculó con la exigencia formal de establecer un cronograma de trabajo, fijado al inicio de la investigación. Los entrevistados manifestaron la dificultad de cumplirlo puesto que siempre se presentan imponderables, y por ello prefirieron seguir el ritmo del tesista y trabajar en función de sus demandas, lo que mostró una adaptación y disponibilidad inusual por parte de los directores. Así lo expresó un entrevistado:

Cada quien tiene sus propias necesidades y tiempos. Algunos chicos siguen para adelante y saben que cuando me necesitan me llaman y estoy. Normalmente trato de hacer seguimiento. Todos saben que yo tipo 10 de la mañana hago un descanso, preparo el mate y voy a recorrer los lugares de cada quien. O sea, saben que voy a ir. Pero no hay un plan definido, porque la intensidad del trabajo va variando. Si hay trabajo de laboratorio, es semanal; si es de análisis el requerimiento es menor. (Marcos, ciencias de la salud)

Al ser consultados sobre los lugares habituales de encuentro con sus tesistas, todos coincidieron en que la facultad y sus dependencias es el espacio adecuado, ya sea en el laboratorio, en la sala de reuniones o en la biblioteca. Por su parte, aquellos directores que tienen maestrandos de otras ciudades, en algunas ocasiones suelen encontrarse en su domicilio particular o, como en el caso de Gael, en ciudades intermedias (a mitad de camino) de las residencias de director y tesista.

Algunos entrevistados informaron que la facultad no dispone de espacio físico y/ o de espacios adecuados, entonces las reuniones se realizan en un bar, en la casa del tesista o del mismo director. En cambio, para Huberto (ciencias humanas), no existe posibilidad de encuentro por fuera del ámbito académico y así lo manifestó: “En la facultad, siempre en la facultad, siempre en términos académicos”.

Por otro lado, algunos directores de ciencias aplicadas y de la salud hicieron referencia a que complementaban los encuentros formales con otros de carácter informal, distendido, con su equipo de trabajo, el cual incluía a los tesistas como, por ejemplo, festejos de cumpleaños, salidas de fin de año o eventos especiales. A criterio de varios entrevistados, los encuentros

informales contribuían a consolidar el grupo de trabajo, mejorando las relaciones. Un director lo referenció así:

Los encuentros eran siempre en lugar académico, salvo con algunas fechas especiales que nos reuníamos, íbamos como grupo a almorzar, a festejar algún cumpleaños, un evento particular, pero no a hablar de temas técnicos. La parte técnica se resolvía en el ámbito académico. (Hernán, ciencias aplicadas)

En relación con los avances en el proceso de investigación, la mayoría de los directores de las ciencias de la salud y aplicadas expresaron que es necesario que los maestrandos realicen presentaciones en congresos y escriban artículos científicos en revistas, en la medida en que surgen los resultados. En particular, un director es categórico en sus apreciaciones al expresar que no es una elección, sino que es algo que se debe hacer. En general, coincidieron en que los tesisistas deben escribir más de un artículo durante el proceso de tesis. También hicieron referencia a que deben figurar como primer autor en dichos artículos. Así lo expresó un entrevistado:

Tu tesis te tiene que dar publicaciones, si vos sos el tesisista, vos tenés que ir en primer lugar, te tiene que dar dos o tres comunicaciones cortas en congresos y una o dos publicaciones en revistas indexadas, si es posible, con factor de impacto si vos querés progresar en el sistema. Y lo hace a medida que va haciendo el trabajo. (Henry, ciencias de la salud)

Además, algunos directores asociaron las publicaciones con el requisito de ingreso a las carreras científicas, tanto de Conicet como del Programa de Incentivos.

Esto está en concordancia con lo expresado por Colombo (2012), quien sostiene la necesidad de que un tesisista realice publicaciones ya que es la forma legítima para que pueda ser reconocido y participar en su comunidad disciplinar de práctica, y además porque la forma habitual de comunicar una actividad científica es mediante la escritura. En el mismo sentido, Difabio de Anglat (2011) opina que, tanto la presentación de una ponencia en jornadas o congresos como la publicación de partes de la tesis en revistas especializadas, son formas de vigilar la coherencia entre los posicionamientos teóricos y la propuesta de investigación.

En tanto, un director opinó en forma diametralmente opuesta, en el sentido de que es mejor hacer primero la tesis y que se apruebe, antes de realizar publicaciones: “A mí me gusta que la tesis tenga una unidad, una lógica y después descuartizarla y sacarle los trabajos que den para un paper” (Ramiro, ciencias aplicadas). Este dato disiente con lo manifestado por Becher (2001), Navaja de Arnoux (2005), Difabio de Anglat (2011) y Colombo (2012), entre otros.

En cambio, en las ciencias sociales y humanas, si bien los tesistas suelen asistir a congresos o jornadas, son menos frecuentes las publicaciones, por más que los directores tratan de entusiasmar constantemente a sus dirigidos y, en caso de realizarlas, suelen ser individuales, a diferencia de las ciencias aplicadas y de la salud. Algunos entrevistados lo relacionaron con el hecho de que las tesis, generalmente, no están asociadas a proyectos de investigación, aunque se está tratando de revertir esta situación; así lo relató un director:

Lo que nosotros estamos tratando de hacer en el campo de la educación en ciencias, con la tesis, es asociarlas a proyectos de investigación, no dejar a las personas en forma aislada. Es muy difícil, pero es muy difícil porque no es común en estas áreas. Yo trato de replicar ese sistema exitoso de las ciencias básicas a las ciencias de la educación, porque es un sistema exitoso, aunque digan que es positivista. (Huberto, ciencias humanas).

Por su parte, una directora relató que sus tesistas no escriben artículos ya que sus dirigidos son profesionales y no académicos: “No, porque el tesista no es académico, entonces de lo que hace te diría que nada es para que termine siendo un artículo para publicar. Puede ser para una jornada de investigación, pero no para publicar” (Aixa, ciencias sociales). En este sentido, Carlino (2008) sostiene que muchos directores de ciencias sociales y humanas reconocen que las tesis dan lugar a trabajos poco relevantes y que, por ese motivo, son escasamente publicadas. Mientras que Heath (Citado en Fernández Fastuca y Wainerman, 2012) sostiene que los tesistas de ciencias aplicadas y de la salud publican más documentos e incluyen a su director como coautor con frecuencia, y a su vez realizan más presentaciones en congresos que los de humanidades y ciencias sociales.

En síntesis, la mayoría de los entrevistados coincidieron en promover las publicaciones y presentaciones en congresos, entre otras razones porque es una manera de validar los resultados obtenidos y eso también sirve al momento de presentar la tesis, o porque es positivo someter los artículos a evaluación y a las críticas de los colegas. Esto ubica al tesista en un lugar formativo, en el cual la evaluación es permanente y, por otro lado, como el conocimiento científico es provisorio por definición, es fundamental una constante búsqueda de validación o refutación del mismo.

7.2.2 Dificultades de los tesistas en el oficio de investigar

En este apartado haremos referencia a los problemas que presentan los maestrandos al momento de realizar la investigación desde la perspectiva del director. Cabe aclarar, que no surgieron de los relatos dificultades relacionadas con los saberes disciplinares.

Un primer dato informó que los directores de las ciencias sociales, humanas y aplicadas coincidieron en asociar las dificultades en torno a dos ejes. Por un lado, la cuestión metodológica y, por el otro, la “falta de tiempo” para trabajar sobre la tesis que deriva en la imposibilidad de cumplir con los plazos establecidos.

Con respecto al primer eje, los entrevistados expresaron que algunos tesistas carecen de formación investigativa y rigor científico, tienen un escaso recorrido en investigación, confunden la tesis con una monografía, no pueden acotar el problema y construir el objeto de estudio, tienen dificultades para diseñar el trabajo de campo, escasa habilidad en el uso de herramientas estadísticas y en el procesamiento de la información recolectada, no pueden discernir qué incluir en metodología y qué en resultados, entre otras. Al respecto un entrevistado comentó:

La mayor dificultad es la falta de conocimientos en lo que es estadístico, es donde más he encontrado dificultad, en el análisis de datos. Porque hay una gran voluntad por hacer experiencias y

después no sabés qué hacer con las experiencias. Entonces el análisis de datos es donde más hubo que apoyar. (Hernán, ciencias aplicadas)

En referencia al segundo eje de las dificultades informadas, es decir, el tiempo de dedicación del tesista se encontraron dos situaciones diferentes: dedicación completa (becario) o parcial por diferentes motivos (personales, familiares, laborales), lo que incidió en la continuidad o discontinuidad (demora) del trabajo, respectivamente. El tema no pasa por las ganas ni por la capacidad del tesista, sino por la administración que éste hace de su tiempo académico frente a otras responsabilidades. Un director así lo expresó:

El principal problema de los maestrandos es que no están a tiempo completo, entonces cuesta la regularidad. Hay un tiempo en que avanzan un poquito más, en las vacaciones, por ejemplo, y después durante los tiempos de clases se suelen atrasar. (Leandro, ciencias aplicadas)

En este sentido, hacer permanentes pausas, debido al escaso tiempo disponible para la producción de la tesis, provoca dificultades y retrasos. Al respecto, Wainerman et al. (2002) sostienen que el costo de entrar y salir de un trabajo de investigación y producción es altísimo.

Mientras que, para la mayoría de los entrevistados de ciencias de la salud, la principal dificultad estuvo vinculada con la discusión de los datos, al tener que relacionar los resultados que ellos obtuvieron con los de otros autores, sacar sus propias conclusiones y formular sus aportes; ahí hacen agua como así también en la elaboración de conclusiones. Así lo expresó Henry:

El moño se arma cuando tienen que preparar la discusión, cuando tienen que relacionar los resultados que ellos obtuvieron con los de los otros autores y que no sólo tienen que comparar: “si yo hallé un 2 % y ellos un 4 %, entonces este es el doble que aquel”, sino que tienen que sacar y formular sus propias hipótesis de manera que haya un aporte del tesista al final. Y después las conclusiones, porque toman las conclusiones como un resumen de los resultados y la verdad es que no, la conclusión es qué aportas vos, qué es lo tuyo. (Henry, ciencias de la salud)

Al respecto, Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega y Bañales (2011) sostienen que los tesistas deben adoptar una posición con respecto a los temas sobre los que escriben, es decir, deben

construir su propia voz y trasladarla al texto. En ciencias sociales los textos académicos deben explicitar las posiciones personales de sus autores, mientras que en las ciencias duras priman los mecanismos orientados a la demostración y a la generalización, evitando las interpretaciones personales. En este sentido, se considera la escritura como un proceso de enculturación en el uso de los géneros y de las herramientas discursivas propias de cada disciplina, a la vez que constituye un instrumento para la construcción de la propia identidad como miembros de dicha disciplina.

Algunos entrevistados hicieron referencia a una limitación particular en los casos de profesionales que acceden a maestrías con insuficiente formación metodológica, que presentan dificultades para elaborar el proyecto de tesis y la escritura académica. Se considera que dichas limitaciones están asociadas a la escasa tradición en investigación. Además, se experimentó de manera complicada el rito de pasaje de profesional a investigador. En este sentido, un director sostuvo que: “En general, el profesional contador es muy difícil que avance hacia una tesis porque, esencialmente, tiene problemas en metodología y tiene problemas para sentarse a escribir” (Simón, ciencias sociales).

En términos de Magda:

Yo creo que en una maestría el error que se comete es que el alumno, a veces, es un graduado profesional, y muchas veces ese profesional no viene del ámbito científico, no trabaja en un instituto de investigación, no trabaja en la universidad y no sabe lo que es investigar y una tesis de maestría es un proyecto de investigación. (Magda, ciencias aplicadas)

El rito de pasaje de profesional a investigador cobró notoriedad por la demanda de posgraduación de los profesionales argentinos -impulsada por las políticas neoliberales a partir de la década del 90- en especial en profesionales del derecho, de las ciencias económicas y de aquellos que se encuentran trabajando u ocupando cargos de gestión en áreas claves de gobierno.

Lo expresado anteriormente está en concordancia con lo que sostienen Pereira y di Stéfano (2007) quienes afirman que muchas veces el maestrando es un profesional, con cierta trayectoria laboral en su campo, y cuando debe realizar la tesis se produce un desplazamiento de su rol original, transformándose en un investigador. Este es un pasaje que no muchos pueden resolver.

Finalmente, una entrevistada hizo referencia a una dificultad específica que se presenta comúnmente en la tesis de ingeniería de carácter multidisciplinario, asociada con el nivel de profundidad que demandan los evaluadores en el desarrollo de las herramientas utilizadas. Al respecto expresó:

Nos ha pasado a todos, como tesis y como directores, que tenés que saber de muchas disciplinas distintas: estadística, hardware, software, programación y la problemática de la parte biológica. Es la disciplina que hemos elegido como profesión, pero la hace más compleja que otras en cuanto a la diversidad de herramientas y de campos en los que tenés que demostrar solvencia y a veces los evaluadores no se dan cuenta, esto es lo que nos pasa acá. A ver, estas son tesis de ingeniería, entonces usamos herramientas de la matemática, pero te toca un evaluador matemático y quiere la profundidad en el desarrollo de esa herramienta. Después te ponen de evaluador un biólogo que quiere una profundidad mayor en lo suyo, entonces de pronto decís: “pucha, somos ingenieros, el ingeniero usa las herramientas, las aplica para solucionar un problema”. (Candela, ciencias aplicadas)

A manera de síntesis, y en concordancia con lo expresado por Beillerot (Citado por Mancofsky, 2016), las dificultades más frecuentes de los tesis de posgrado son las intelectuales, es decir, aquéllas relacionadas con cuestiones epistemológicas, teóricas, metodológicas y del proceso de investigación.

7.2.3 Saberes relacionados con lo humano-vincular

En este apartado se hace referencia a características de la relación que se construye entre el director y el maestrando durante la tesis. Los entrevistados aportaron variados elementos sobre la importancia de estos aspectos en el proceso de acompañamiento de los tesistas.

Un primer dato permitió identificar claramente actitudes y valores que son necesarios para construir una fluida y adecuada relación. A modo de ejemplo, mencionaron: “confianza en la producción del tesista”; “tener paciencia”; “mucho respeto hacia el otro”; “humildad”; “no pensar que el director lo sabe todo”; “no hacer las tareas por el tesista”; “relación de cercanía”; “no poner distancias”, entre otras.

En referencia a las funciones del director, la mayoría de los entrevistados coincidió en señalar que debe ser un guía, un orientador y proveer de sostén emocional a los tesistas frente a situaciones de conflicto, parálisis, dificultades, dudas o incertidumbre. Ellos fueron conscientes de que la tesis es un desafío para los maestrandos por ser un género específico del nivel superior y que, a su vez, los posiciona en una situación diferente como productor de conocimientos. Presenta una complejidad y exigencia distintas de las del nivel de grado.

Además, el rol específico del director fue asociado por los entrevistados con tareas concretas como, por ejemplo, enseñar las habilidades, modos de pensamiento y de escritura propios de la investigación en un área disciplinar; dar lineamientos o bien proporcionar información actualizada sobre el tema; generar actividades, establecer objetivos y pautas de trabajo, entre otras. Al respecto, Amalia relató:

Yo creo que, además de tener una buena formación, el director debe buscar y encontrar lo que necesita particularmente ese tesista, desde los conocimientos hasta la forma en la que el tesista quiere que uno lo acompañe. Pero me parece que es un trabajo más en conjunto, donde el director tiene un poco más de experiencia y un poco más de claridad en algunas cosas, el director no tiene la presión que tiene el tesista. Creo que una de las cosas importantes es que tiene que saber oír, escuchar, interpretar, poner freno, aquietar las aguas, aquietar las ansiedades, y a mí me parece

que una de las cosas, con las experiencias que yo tuve, es ayudar a acotar mucho el tema. (Amalia, ciencias humanas)

Esto está en concordancia con lo expresado por De la Cruz Flores et al. (2006), en tanto se espera que los directores modelen in situ y ofrezcan andamios a los maestrandos para que se incorporen en actividades auténticas, mientras adquieren mayor autonomía, control y responsabilidad para iniciar su participación en una comunidad profesional y académica.

A su vez, los resultados obtenidos coinciden y extienden a nivel de maestría lo expresado por Fernández Fastuca (2012), en tanto el director es quien tiene más conocimiento y experiencia que el tesista y su finalidad es orientarlo en su proceso de formación, perfeccionando su conocimiento teórico y metodológico e introduciendo al tesista en la comunidad disciplinar, como así también brindarle apoyo emocional.

Otro hallazgo se vinculó con el inicio de la relación director- tesista. Al respecto, los entrevistados hicieron referencia a cuatro situaciones diferentes: desde la elaboración del proyecto de tesis; con proyectos ya aprobados; con avances en sus tesis o con tesis no aprobadas.

En cuanto a la primera de las situaciones, todos los directores entrevistados coincidieron en la preferencia de iniciar la relación desde la elaboración del proyecto de tesis, si bien no siempre ocurrió. A punto tal que dos directores expresaron no aceptar actualmente a tesistas con el proyecto aprobado por las malas experiencias que tuvieron.

En este sentido, la propuesta inicial se constituye en un hilo conductor permanente de toda la investigación, donde el maestrando se transforma en un sujeto enunciador diferente, generador de conocimiento disciplinar. Al respecto, Narvaja de Arnoux et al. (2005) expresan que la escritura del proyecto debe considerarse como una etapa importante de la investigación, tanto en la producción propiamente dicha como en la construcción de la relación.

En referencia a la segunda situación, algunos entrevistados aceptaron a tesistas con el proyecto aprobado porque habían sido “abandonados” por sus primeros directores, lo que implicó recibir a tesistas con un cierto grado de frustración y con propuestas de tesis de las cuales no

participaron. Esto puso en evidencia una falta de monitoreo institucional que permitiera evitar y/o resolver estas dificultades. Además, al no haber un contrato de dirección explícito desde la institución, todo queda librado a las acciones individuales de tesistas y directores. No obstante, el caso que planteó un director fue una excepción a la regla, en tanto el programa de maestría del que forma parte cuenta con una comisión de seguimiento que se encarga, entre otras cosas, de buscar o sugerir un nuevo director, en reemplazo del primero. Al respecto expresó:

Hay casos en donde le aprobaron el proyecto y te dicen que se cayó el director. Hay un grupo de la facultad que los trata de seguir y les busca director. Eso no me gusta. Yo creo que le podés sugerir. Yo creo que tanto el director como el tema lo tiene que elegir el tesista. (Simón, ciencias sociales)

La tercera situación de inicio de la relación entre director-tesista fue el caso un entrevistado quien aceptó maestrando con tesis avanzadas. Si bien en la muestra elegida ha sido una situación excepcional, esto mostró un panorama complicado para ambos, en lo disciplinar y lo vincular, en cuanto a la toma de decisiones en forma conjunta sobre cómo continuar y terminar el proceso de tesis. Así lo relató: “Me vienen con la tesis porque el director le renunció, que los resultados no eran los que esperaban, y ahora ¡qué hago con esto! Y me da pena. Me he metido en algún problema por esto”. (Henry, ciencias de la salud)

La cuarta y última de las situaciones fue planteada por una directora que aceptó a un tesista con la tesis finalizada y no aprobada. Esto representó el caso de mayor dificultad para el director y un desgaste emocional para el maestrando, en tanto que, en algunas ocasiones, es posible hacer una revisión y modificación de lo realizado, pero en casos extremos se debería iniciar un nuevo proceso.

Otro dato relevante fue que los entrevistados hicieron hincapié en la importancia de la formación del maestrando por sobre su producción. Esto resulta significativo dado que, más allá de acompañar a un estudiante hasta finalizar la tesis, la dirección implica sobre todo formar al

tesista como científico, lo que comprende una mirada más amplia y abarcadora sobre la función del director y sobre la formación que tiene que brindar al tesista. Ramiro así lo expresó:

Lo que tengo que lograr es que el tesista, con la ilusión que tenga, descubra lo que quiere hacer, si bien eso es perjudicial para la obtención productiva que yo estoy buscando. O sea, para mí lo primero es la formación del tesista y segundo la producción. (Ramiro, ciencias aplicadas)

En este sentido, De la Cruz Flores et al. (2010) sostienen que los tutores en posgrado no pueden limitarse sólo a dirigir un proyecto de tesis, sino que implica la capacidad de generar y contextualizar el conocimiento, contribuir a dominar procesos complejos en la práctica e incorporarse a equipos de trabajo multidisciplinarios. El dominio de procesos en el contexto de la práctica y la confrontación con problemas complejos rebasa siempre a los campos disciplinares y demanda trabajar en equipo y en redes de colaboración; para ello se requiere manejar nuevos lenguajes, establecer compromisos mutuos, reciprocidad y distribución de tareas, así como de la fertilización cruzada entre diversos campos del conocimiento real.

Por otro lado, varios entrevistados expresaron que debe existir una distancia entre el tesista y el director, vinculada con la asimetría esperable (o deseable) entre quien acompaña y orienta y el maestrando. Asimetría que se fundamenta en que el director posee experiencias previas y conocimientos metodológico-disciplinares que le permiten desempeñar la práctica de dirección de tesis. Al respecto, Mancovsky (2009) expresa que, a través de la exigencia y la empatía, la crítica y el aliento, el director va construyendo una distancia óptima que permite dar lugar a los cambios y procesos que acontecen en el maestrando. Y agrega que, a pesar de dicha asimetría y distancia, el director siempre aprende junto al tesista.

La mayoría de los directores sostuvieron que es fundamental el diálogo, la confianza y el respeto mutuo para no creer ni sentir que el director “está por encima” del tesista. Por su parte, un director planteó la relación a partir de la confianza en las relaciones pedagógicas y así, reconociendo la asimetría en las posiciones, director y dirigido dialogan permanentemente a lo largo del proceso. En este sentido, comentó:

Ellos me tienen que tener confianza y yo tengo que tener confianza en ellos. Si no se establece una relación de confianza, no existe tesis ni director, y a veces esa confianza tiene que ir hasta un plano personal, porque si la persona no terminó de leer, porque le pasó algo en lo personal, yo no es que quiera un confesionario, pero me tiene que decir ‘se me enfermó el chico, no pude’, ‘tuve que viajar porque mi mamá...’. Si no hay confianza, no hay relación que valga, eso es lo que yo creo. Y trato de entablar una relación que siempre es asimétrica, porque yo voy a ser el director y el otro va a ser el tesista, pero a través de un diálogo permanente. (Huberto, ciencias humanas)

En este sentido, Cifali (Citada en Mancovsky, 2014) hace referencia a la importancia del acompañamiento y sostiene que la confianza puede construirse desde la autenticidad con uno mismo, con el cuestionamiento sobre uno mismo, no desde lo que uno espera del otro.

Por su parte, otra entrevistada expresó tener una relación cercana, estrecha, casi de amigos con sus tesis, se visitan e intercambian teléfonos. Esta modalidad de relación entre director y tesista fue poco frecuente encontrarla en los relatos de los entrevistados. A su vez, reflexionó sobre lo que ella observa frecuentemente en su lugar de trabajo, y al respecto acotó:

Yo encuentro mucho en la academia esas actitudes que tratan de mantener una forma, y creo que en el fondo es aferrarse a una rigurosidad para mantener la distancia. Son elementos extras, que de esa manera se sostiene que por acá está el docente y por allá está el alumno. Y me parece que son cuestiones más de inseguridades. (Aixa, ciencias sociales)

Podemos inferir, en consecuencia, que esta directora logró cercanía con sus tesis sin perder de vista la asimetría entre ellos.

En tanto, una entrevistada insistió en que es necesario el diálogo para que los tesis puedan verbalizar con el director lo que les pasa. Si esto no sucede, se complica la relación entre ambos y por ende el proceso de tesis, ya que el director desconoce cuáles son las dificultades por la que está atravesando el maestrando. Lo relató de la siguiente forma:

‘Venite, vamos a charlar, vamos a hablar’, y ahí trato de conversar acerca de qué le pasa. A ver si podemos poner sobre la mesa los obstáculos y de mostrarle, también, lo que ha avanzado. Yo, en general, soy bastante proclive a la felicitación: ‘vamos, que vamos bárbaro’. (Soledad, ciencias humanas)

Entonces, se hace necesaria una interacción comunicativa entre director y tesista que permita facilitar y mediar en el proceso investigativo a través del diálogo permanente.

Otro dato significativo fue aportado por dos directoras, quienes mencionaron la importancia de los encuentros personales para destrabar situaciones complicadas de la tesis. Lo relevante fue que ellas advirtieron el valor del encuentro personal como estrategia para ciertos momentos del proceso de dirección. Al respecto, una de ellas sostuvo:

Lo presencial es importante sobre todo cuando hay crisis, ahí sí hace falta una reunioncita presencial. Me parece que luego del encuentro se van como con nuevas energías. Eso por ahí funciona y tiene sostenimiento en el tiempo y por ahí no. Pero ahí me parece que incide mucho la cuestión psicológica del vínculo. (Eleonora, ciencias sociales)

En tanto, hubo un solo entrevistado que consideró que los aspectos psico-afectivos de los tesistas exceden a su responsabilidad como director. Además, mencionó que desde un principio de la relación con su maestrando evita “invadir y ser invadido”, es decir, fija una distancia mayor a la óptima con los riesgos que esto podría ocasionar en la relación. Al respecto, expresó:

E: ¿Los tesistas verbalizan sus estados de ánimos frente a Ud.?

- No, generalmente. Yo te diría que no con mucha frecuencia y esto también tiene que ver con el diálogo que haya; es decir, yo creo que es válido que puedan tener esos estados de ánimos, pero también creo que esas cuestiones exceden a mi responsabilidad. El tesista entra en esos estados de acción e inacción, es como muy real, pero es como que no entro quizás mucho en eso. El teléfono no lo doy. Yo tengo un modo de organizar mi trabajo y eso sí lo aclaro desde el principio: que yo no sienta que soy invadido ni sienta que estoy invadiendo. (Fausto, ciencias humanas)

Por su parte, otro director reconoció que una de sus limitaciones en la relación con sus tesis-tas está vinculada al hablar demasiado y escuchar poco. Así lo referenció:

Yo siempre tiendo a tirar o proponer una idea antes que escuchar y modificar la idea del otro. Y eso, muchas veces, no es bueno. Mi papá siempre me decía: ‘Dios nos dio dos orejas y una sola boca, para escuchar más de lo que hablamos’, y yo muchas veces no le hago caso. Pero ése es un defecto mío. Yo creo que si quisiera mejorar como director tendría que callarme más la boca. (Henry, ciencias de la salud)

En relación con las modalidades que los entrevistados utilizaron en la práctica de dirección de tesis, se observaron dos diferentes. La primera de ellas, utilizada por la mayoría de los directores, refirió a que cada tesista es diferente y la dirección necesita adecuarse a las necesidades y particularidades de cada uno de ellos: “La modalidad un poco también cambia de acuerdo a la persona, porque hay personas más independientes y hay personas que necesitan que uno los siga más de cerca, como más dirigidos” (Leandro, ciencias aplicadas).

Este dato coincide, y extiende al nivel de maestría, lo sostenido por Fernández Fastuca (2012) para quien la dirección de tesis de doctorado cobra características distintas según cada tesista, por lo tanto, el director debe adecuar su modalidad de dirección a cada uno de ellos y proponer actividades diferentes según las necesidades formativas de aquél.

Un matiz de esta primera modalidad fue descrito por Hernán, quien relató que en sus inicios dirigía con un estilo paternalista, sobreprotector y que, con el tiempo, pasó a una dirección más libre, en la cual el tesista necesita un poco más de independencia. Esto mostró que existió cierta plasticidad en su forma de dirigir para adecuarse al tesista y a sus necesidades particulares. Y por otro lado favoreció su aprendizaje al introducir cambios en la dirección en pos de mejorar el acompañamiento del tesista. Así lo relató:

Te diría que al principio yo me sentía muy responsable del tesista y trataba de protegerlo, de acompañarlo, de ayudarlo, de seguirlo, y me di cuenta que lo estaba perjudicando. Encontré que lo mejor era darle libertad, es decir la independencia de movimientos, darle las ideas-fuerza de lo que uno pretendía y luego dejarlo que libremente fuera encarando el camino. Ante las dificultades, por supuesto apoyarlo. Me hacía sentir como que era como un hijo, digamos, que vos al hijo

cuando lo sobreprotegés lo estás perjudicando. En cambio, aquí aprendí a no sobreprotegerlos y a dejarlos un poquito que tomaran el camino solos. (Hernán, ciencias aplicadas)

La segunda modalidad identificada por los directores fue la de “aprendiz–maestro” o “discípulo-maestro”, que es asimétrica en sus roles y semejante en su condición humana. El mantener una proximidad constante entre ambos favorece el inicio, la realización y finalización del proceso de tesis. Además, en algunos casos permitió continuar con la relación posteriormente a la finalización de la tesis. Los términos utilizados en esta modalidad son netamente pedagógicos, lo cual refuerza la concepción de que la dirección de tesis es esencialmente un espacio pedagógico. Huberto se refirió a esto y lo expresó de la siguiente manera:

Para hacer un buen trabajo, esto de aprendices y maestros, yo me remontaría a que es lo más parecido a una educación medieval, en donde el aprendiz tiene que estar al lado del maestro y en donde uno va aprendiendo no solamente de lo que va haciendo, sino también de lo que va diciendo. (Huberto, ciencias humanas)

La experiencia de haber sido dirigido más la experiencia de dirigir a cada tesista, sumado a los vínculos que se construyen entre ambos, originan una modalidad propia de dirección de tesis.

Finalmente, los entrevistados destacaron las competencias humanas del director por sobre las disciplinares, mencionando, por ejemplo: “habilidades para comunicar”; “ponerse en el lugar del otro”; “capacidad de acompañamiento”, “la posibilidad de escuchar”; “de compenetrarse en la tarea del otro”; “de respetar los tiempos de encuentro”, “de sostén y de estímulo”, “de involucramiento en la tarea del tesista”, entre otras.

Por su parte Magda (ciencias aplicadas) utilizó una metáfora vinculada con la familia para hacer referencia a las competencias personales, mostrando el grado de implicación que tiene en la vida del maestrando y de su entorno el trabajo de tesis:

Tratar de ayudarlo con la experiencia vivida. Es como con los hijos. Se van a equivocar, se van a equivocar. Y vos vas a estar y le vas a decir, ¡mirá, vos vas a estar feliz en el momento en que la

tesis te salga por los poros y estés enfrascado en la tesis, y solamente tengas lugar en la vida para trabajar en la tesis, y seguramente le vas a pedir disculpas a tu marido, a tus hijos, a tus compañeros, a tus padres, porque solamente en ese mes vas a trabajar en la tesis. Ahí es cuando la tesis está'. Vos se lo decís, se lo decís. Y después te dicen: 'tenías razón'. (Magda, ciencias aplicadas)

Además, la mayoría de los directores compartieron la idea de que en la práctica de la dirección de tesis se ponen en juego todas las competencias. En términos de uno de ellos:

Se ponen en juego las personas completas. Son dos personas que ponen sobre la mesa todo. No me gusta demasiado una relación académica en donde no se pone todo, donde la gente se limita a la formalidad; esto es una vinculación académica-científica, por lo tanto, te evalúo, te hablo, te pienso desde ese lugar, lo demás ni me interesa ni te interesa en relación conmigo y a otra cosa. Nunca podría disfrutar de un tipo de relación así, en última instancia, de una relación utilitaria. (Gael, ciencias humanas)

En concordancia con lo expresado anteriormente, Vera Guadrón y Vera Castillo (2015) remarcan que el concepto de competencia abarca la integridad del ser humano, no sólo se trata de habilidades y destrezas técnicas e instrumentales, sino que se incluyen condiciones cognitivas, personales y las funciones del director propiamente dichas, como capacidades complejas que poseen distintos niveles de desarrollo.

En este sentido, De la Cruz Flores et al. (2010) consideran que son importantes tanto las competencias formativas-socializadoras como las interpersonales. Las primeras están orientadas a favorecer el dominio del corpus del conocimiento (metodologías, teorías, estándares, criterios de verdad, etc.) de la disciplina o de la profesión, como así también la integración paulatina y legítima de los estudiantes a comunidades disciplinarias o profesionales; mientras que las competencias interpersonales son las que permiten una interacción entre directores y tesistas basada en el respeto, el compromiso, la responsabilidad y la comunicación.

7.2.4 Dificultades de los tesistas en aspectos interpersonales

Sólo tres de los entrevistados expresaron tener algún tipo de dificultad en el aspecto relacional. Uno de ellos mencionó una situación en la cual el tesista, de alguna manera, prescindió del director, porque no se consumó la relación esperada o el vínculo necesario entre ambos. Así lo expresó uno de ellos:

Recuerdo una tesis donde es poco lo que hemos construido juntos, es poco lo que he podido acompañarlo y un día irrumpe con una tesis cuasi terminada. Eso me pasó una vez. Eso no me gustó, porque no estuve demasiado involucrado en el proceso de maduración y en el acompañamiento. Era una persona con mucha autonomía, con mucho vuelo propio y me parece bárbaro que lo tenga. Lo que pasa es que, de alguna manera, si el tesista tiene mucha autonomía en términos intelectuales y de formación, el director pasa a ser una formalidad. A mí me parece que aceptar eso es bastardear la función de una dirección de tesis. Porque siempre hay, en el intercambio que se genera entre uno y otro, un intercambio de saberes, de vida, de experiencias, no sólo la asimetría natural entre uno y otro, porque tiene más años de lectura o lo que sea; no es eso, es otra cosa más rica que no se pone en común. (Gael, ciencias humanas)

El segundo testimonio fue el aportado por una directora, quien hizo referencia a que la dirección no fue realizada de manera presencial sino a distancia (el maestrando residía en el extranjero) mediante el uso de herramientas tecnológicas (skype, email, teléfono). En este sentido, los encuentros personales facilitan las lecturas en conjunto, hablar sobre las dificultades que surgen, que las sugerencias sean adecuadamente interpretadas y no estar condicionados a limitaciones de conexión.

Finalmente, dos entrevistados se diferenciaron de otros colegas para quienes los tesistas son mano de obra barata o empleados que hacen parte de su trabajo. Al respecto, Huberto así lo referenció:

El director tiene que conocer, tiene que saber de lo que se está hablando y tiene que tener mucho respeto hacia al otro. A veces no se da, porque mucha gente cree que el tesista es mano de obra barata y eso no es un tesista. (Huberto, ciencias humanas)

Mientras que otra de las entrevistadas expresó:

Acá uno tiene que trabajar para el alumno. Si bien el alumno está haciendo cosas para nosotros, porque uno a veces delega algunas cosas en el alumno y le dice ‘mirá yo quiero que trabajes en esto, que investigues esto, yo sé algo, pero vos profundizalo, vos me das ese resultado y vos vas a ganar en esto’. No queremos peones. Acá peones no, peones inteligentes no. Mucha gente sí, trabaja así. No es nuestro estilo. Y por eso los chicos nos eligen. (Magda, ciencias aplicadas)

En este sentido Farji-Brener (2007) sostiene que hay directores a quienes llama “indiferentes”, que no conciben una tesis como una experiencia que permite el aprendizaje de ambos (director y maestrando) y que, posiblemente, una de sus principales preocupaciones sea la de conseguir mano de obra barata para sus proyectos, la de aumentar su producción científica (generalmente escasa) y/o la de completar la sección de “formación de recursos humanos” en su curriculum vitae para ascender en su carrera académica.

Por su parte, Mancovsky (2014) advierte que, en ocasiones, la relación entre director y tesista se puede transformar en una relación instrumental, es decir, que uno coloca al otro como “un medio” para alcanzar “un fin”. Mientras que Becher (2001) sostiene que, a veces, el director puede presentar un rasgo explotador, en donde los tesistas son los que hacen el “trabajo de esclavos”.

7.2.5 Saberes relacionados con los procesos de lectura y escritura

La escritura ocupa un papel central en el proceso de formación de los tesistas, no sólo porque el producto final es un texto escrito, sino porque le permite al maestrando formar su identidad

como escritor de una determinada comunidad académica adquiriendo los modos particulares de redacción científica de cada disciplina (Fernández Fastuca, 2012).

En este sentido, un director sostuvo que la tesis debe ser un trabajo comprensible que se plasma en un relato claro, coherente y fundado, que hace hincapié en la función comunicacional (además de la epistémica) de la escritura académica. Así lo explicó:

Una tesis no es un trabajo de divulgación. Pero sí tiene que ser un trabajo comunicable, y comunicar quiere decir que lo complejo tiene que ser simplificado comunicacionalmente, porque si entendiste lo complejo, al momento que lo entendiste lo traducís con simpleza. (Gael, ciencias humanas)

Por lo tanto, una de las tareas inherentes a la dirección de tesis es la de acompañar los procesos de lectura y escritura de los tesistas. De acuerdo con lo informado por los entrevistados, la redacción científica de los maestrandos resultó la dificultad más recurrente, desde sus aspectos más básicos hasta los más complejos de la lecto-escritura.

En relación con los aspectos básicos o en un primer nivel de dificultad, los directores hicieron referencia a los errores gramaticales y ortográficos. Así lo expresó Huberto (ciencias humanas): “Escriben oraciones que no tienen los conectores, no tienen una coma, no tienen un punto y coma. Entonces yo les digo, ‘¿qué querés decir con esto? Entonces colocá punto y seguido y empecemos otra idea’”.

Asimismo, otro director enfatizó que el problema más frecuente entre los tesistas es el desconocimiento de la lengua española, de su estructura y sus tiempos verbales, por ejemplo.

En un segundo nivel de dificultad, sobre aspectos más complejos de la lecto-escritura, los entrevistados coincidieron en que los tesistas presentan limitaciones propias de un trabajo intelectual a la hora de trasladar al discurso lo que la investigación produjo. En ese sentido, los directores mencionaron: escasa lectura, en especial de artículos científicos; limitaciones para interpretar la literatura científica; dificultades tanto para citar la bibliografía según normas de publicación; insuficiente capacidad de síntesis para preparar la defensa (PowerPoint), entre

otras. A las complicaciones del idioma español, se sumaron contratiempos con el idioma inglés, tanto en la lectura y comprensión de textos como en la redacción de artículos científicos. Esta dificultad es relevante dado que gran parte de las producciones científicas debe escribirse y publicarse en inglés. Así lo expresó una entrevistada:

Para nosotros toda la bibliografía es en inglés, toda, y con los tesisas extranjeros he tenido problemas con el tema del inglés, porque dicen sí leo, pero cuando vos ves, leés, ponen todo en el traductor de google, que traduce a medias y ellos lo creen, no lo cuestionan. (Candela, ciencias aplicadas)

Estos datos coinciden con lo expresado por Ochoa Sierra (2009) para quien la lectura y escritura son dos de los factores que pueden favorecer u obstaculizar la terminación de una tesis de maestría. Los directores de tesis -en el trabajo de Ochoa Sierra- señalan que existe un obstáculo en los niveles de comprensión y producción de textos, que hay problemas graves de lecturas y que, por lo general, el acercamiento a los textos por parte de los tesisas es superficial.

Por otro lado, los directores mencionaron que, ante la insuficiente formación en redacción y la escasa oferta de talleres de escritura académica, se sintieron los únicos responsables de la producción de los tesisas, cuando debería ser una tarea compartida y sostenida por otros actores institucionales. Así lo relató uno de ellos:

No tienen talleres de escritura. En consecuencia, algunas tesis son muy pobres y otras dependen más de ellos. No hay nada desde la institución que les pueda dar ese aporte. Hasta he escuchado de gente que termina contratando un especialista para que le “acomode” la redacción. (Aixa, ciencias sociales)

En este sentido, Bartolini (2013) sostiene que, en general, en los posgrados el género tesis y sus orientaciones específicas no son enseñados de manera formal, sino que los tesisas los aprenden a través de esfuerzos personales, la colaboración de profesores y pares o recurriendo al asesoramiento remunerado de expertos en el tema.

En relación con las intervenciones de los directores en la producción de sus tesis, opinaron que habitualmente se produce una ida y vuelta con sus avances, algunos hacen las correcciones utilizando las herramientas como el control de cambio de Word, mientras que otros lo hacen de manera manual sobre el mismo manuscrito, a lo largo de todo el proceso. Otros corrigen las producciones y las envían por correo electrónico, en tanto otros prefieren realizarlas en forma personal para evitar interpretaciones inadecuadas. En relación con esto, un director relató:

Yo no hago las devoluciones de lo que me mandan por e-mail, sino que las hago personalmente. Ellos me mandan por ejemplo un capítulo, yo lo voy a leer y le voy a decir todo lo que le tenga que decir, pero se lo voy a decir en la cara. Lo hago por una cuestión de tiempo, porque me es más fácil reunirme y corregírselo en el momento, que tratar de escribir por mail todo lo que quiero expresar. Y tampoco quiero que sea mal interpretado. (Huberto, ciencias humanas)

En concordancia con lo expresado, Bartolini (2013), Carlino (2015), Colombo (2013), Mancovsky (2014), Narvaja de Arnoux et al. (2005), entre otros, hacen hincapié en la necesidad de intervenciones pedagógicas que favorezcan la adquisición y acompañamiento de habilidades escriturales en coordinación con los directores de tesis, tutores, pares, responsables de talleres, coordinadores de programas y expertos.

Por el contrario, los directores mostraron que la formación sólida y los hábitos de lectura de algunos de sus tesis han facilitado la comprensión de textos y la escritura académica, que se vio reflejado en la estructura correcta de las oraciones, en la ausencia de errores ortográficos y en la claridad y coherencia del relato. Esto confirma lo sostenido por Ochoa Sierra (2009), quien considera que el gusto por la lectura y escritura, un buen desarrollo de las competencias comunicacionales en etapas previas al posgrado y la coherencia entre las ideas y las producciones textuales son factores que favorecen la lecto-escritura.

A modo de cierre, los directores de tesis identifican como obstáculo para la elaboración de la tesis los bajos niveles de comprensión y producción de textos de los estudiantes, aunque con matices. Escribir en una determinada disciplina significa aprender sus modos de expresar y ver

las cosas, poner énfasis en determinadas cuestiones y en las estrategias que emplea para legitimar el conocimiento que se produce en un contexto particular. Por lo tanto, leer y escribir son competencias comunicativas que atraviesan toda la carrera académica de un estudiante y que le permite no sólo adquirir un conocimiento, sino también comunicarlo.

7.3 Estrategias didácticas en la dirección de tesis

En este apartado haremos referencia a las diversas estrategias didácticas utilizadas por los entrevistados y que están directamente relacionadas con los tres saberes descritos anteriormente, es decir, los saberes relacionados con la disciplina y el oficio de investigar; con lo humano- vincular y con la lecto-escritura.

En este sentido, las estrategias informadas por los directores fueron desde incluir una pregunta retórica que movilice a los maestrandos a la reflexión, pasando por la exigencia de escribir previo al encuentro, la lectura de materiales y de tesis aprobadas, la ayuda en la construcción de un marco referencial hasta la discusión en conjunto de las categorías emergentes.

En general, la mayoría de los entrevistados expresaron que estimulan permanentemente la producción del tesista y acompañan su proceso monitoreando su tarea, ya sea controlando su cumplimiento en función de ciertos plazos, aportando materiales para la lectura y solicitando propuestas de soluciones frente a los problemas de investigación planteados. Al respecto Huberto dijo:

Lo torturo, sí, lo torturo por mail. Justamente ahora estoy dirigiendo a un tesista, entonces le digo, para el 20 de mayo tenés que tener lista la introducción, entonces me acuerdo y el 15 de mayo empiezo y le digo: 'te faltan 5 días para entregar la introducción'. El 16 de mayo le digo, te faltan 4 días y así. Soy terrible. O, por ejemplo, de mandarle un sábado bibliografía y decirle al otro día a propósito, porque yo sé que es imposible leerla, le pregunto: ¿la leíste? (Huberto, ciencias humanas)

Por su parte, una directora destacó la importancia de acompañar al tesista en la inmersión paulatina dentro de la comunidad académica-disciplinar, con diversas estrategias, desde las más simples, cotidianas y básicas hasta las más complejas tales como la redacción y publicación de artículos científicos. Lo expresó de la siguiente manera:

Mandar un mensajito con algo adjunto, generar una pregunta para que vuelva algo, reunirnos, pedir un ensayo chiquito para corregir, empezar a decir, en función de la instancia en que estemos, bueno es momento de presentar algo en un congreso, una ponencia. A partir de esa ponencia, ver cómo podemos llevarla a alguna revista. Empezar con una revista que te admita experiencias de aula, como para contar un poco más sencillo todo. Después ir a una revista de investigación de manera que deja de ser una comunicación para ser un reporte. Y entonces, ir de a poquito creciendo en ese sentido. Son estrategias en función de lo que vamos viviendo. (Amalia, ciencias humanas)

En concordancia con esto, Difabio de Anglat (2011) sostiene que una eficaz herramienta pedagógica es la retroalimentación porque desafía, corrige y estimula al maestrando para optimizar la investigación y mejorar la comunicación de los resultados. A través de esta retroalimentación, el director acentúa las fortalezas del trabajo que lleva adelante el tesista y al mismo tiempo proporciona consejos para su desarrollo.

Por otro lado, tanto los directores de ciencias de la salud como de ciencias sociales aportaron algunas estrategias colectivas que utilizan para facilitar el trabajo de tesis, como, por ejemplo, la consolidación del grupo de investigación como grupo humano o la formación de una cadena grupal de tesistas. Un entrevistado así lo manifestó:

El cómo se siente el grupo, estimula o puede llegar a influenciar a cómo se siente cada uno individualmente. Entonces, nosotros cada tanto hacemos actividades recreativas y lúdicas donde nos juntamos, comemos juntos, tomamos y jugamos al paddle, al tenis, hacemos juegos, lo que permite que charlemos otras cosas. (Lucca, ciencias de la salud)

Por su parte, otra directora expresó:

He hecho cadenas de tesis cuando veo que hay épocas en las que todos tienen que presentar; cuando está por llegar el momento en que se vencen los plazos y veo que no hay mucho avance de parte de algunos. Entonces les escribo con copia a todos juntos y les digo: 'fulano de tal ya avanzó y me presentó tres capítulos, a ver los otros ¿cómo van?', como para que ellos también, entre pares, se auto sustenten, y bueno ahí responden enseguida, como ven que es para todos, para no quedar afuera del grupo. (Eleonora, ciencias sociales)

Otras estrategias que utilizaron los entrevistados para que los tesisistas vayan sorteando sus dificultades con la lectura, redacción y escritura fueron: trabajar junto a pares que tienen mayor facilidad para escribir; leer dos artículos por día para que posteriormente lo puedan expresar o contar con sus palabras; interpretar y traducir artículos científicos; utilizar una frase mal expresada para que el tesisista se percate del error y pueda corregirlo; someter los artículos a evaluación durante todo el proceso de tesis; incentivar a que asistan a cursos de escritura en inglés o de estadística, entre otras. Una directora comentó:

Ellos escriben algo y después, en esas correcciones que yo hago a mano, me siento con ellos y les voy diciendo: '¿ves?'. Releo algo que escribieron y les digo: '¿y esto de dónde?', '¿y por qué?'. Y entonces cuando ellos se dan cuenta ante la pregunta qué está mal, les digo: 'Ves, entonces lo que vos querías decir es: fulano, según la opinión de mengano y contrastando con sultano y entonces...' Así es cómo les voy enseñando un poco a escribir sobre el análisis de teorías. Y después nuevamente, siempre los hago apegarse a los autores, por supuesto, sin plagiar. (Aixa, ciencias sociales)

Al respecto, Carlino (2009, 2015) sostiene que los maestrandos necesitan de apoyos externos, para lo cual aconseja utilizar dispositivos didácticos tales como el análisis de los géneros proyecto de tesis y tesis; la escritura de un diario de viaje; la revisión entre pares; la elaboración y reelaboración del abstract; la escritura autobiográfica como tesisista; la preparación de ponencias para presentar en congresos reales, entre otros. Esta autora considera muy útil que haya un intercambio continuo con otros lectores, por ejemplo, para discutir los borradores intermedios.

Los entrevistados coincidieron en que la defensa de la tesis es importante y por ello consideraron la necesidad de atender todo lo vinculado con este momento. La presentación final es la última elaboración del tesista, por lo que algunos directores la dejan librada a su creatividad, aunque la supervisan. Así lo comentó un entrevistado:

Es una presentación final y no deja de ser una presentación grande, en un momento cúlmine, que es el producto o fruto de muchas presentaciones pequeñas que se han ido dando a lo largo de 4 o 5 años. Yo no ayudo a preparar presentaciones, sino lo que hago es ver lo que ha preparado y espero que me sorprenda, y después trabajo sobre lo que han hecho. (Lucca, ciencias de la salud)

Generalmente, en todo este proceso hay varios encuentros en los que se van realizando ajustes, se corrigen las transparencias o diapositivas, se hacen simulacros de defensas, se elaboran algunas respuestas a posibles preguntas del jurado, se trabaja sobre algunas debilidades que puede llegar a presentar el trabajo, entre otras estrategias.

Para algunos, es una instancia que debe ser preparada con mucha precisión y rigurosidad. Así lo declaró uno de ellos:

Para mí la defensa es muy importante. La estética es muy importante, son treinta minutos de exposición que tienen que ser preparados y ensayados con reloj las veces que haga falta para que fluya; en esto soy muy puntilloso. Tiene que haber un PowerPoint coordinado con el director. Hay malos, buenos y excelentes PowerPoint, hay algunos que quieren poner todo lo que van a decir, pero tiene que ser una herramienta más, pocas filminas, ideas centrales y el resto tiene que saberlo. El jurado hace un dictamen antes de la defensa, así que hay que ser inteligente y buscar una estrategia que permita responder a todas las preguntas. (Mauricio, ciencias sociales)

Otra estrategia utilizada por otro director como parte de la preparación de la defensa es invitar a integrantes del equipo de investigación: “Hacemos un ensayo, un par de ensayos previos. A veces, también invitamos a algunos de los otros tesisistas o directores para que también interactúen y siempre se encuentran cosas para mejorar” (Leandro, ciencias aplicadas).

En cambio, una directora hizo más hincapié en la estrategia de presentación de los contenidos de la tesis que en los ensayos previos, en el control de tiempo, en el power point. Para ella la defensa no es una síntesis de la producción escrita y prefirió compararla con la preparación de una clase. Al respecto, comentó:

A mí no me gusta lo del simulacro, yo sé que los tesisistas se hacen escuchar, controlan el tiempo, se graban. Si quieren un PowerPoint no tengo ningún problema ya que ahora prácticamente nadie presenta la defensa sin PowerPoint, pero sugiero que no intenten hacer una síntesis de la tesis porque no van a poder, van a hacer una cosa superficial, sin gusto a nada. Que elijan cuestiones centrales de su tesis respecto del contenido y luego, como en una clase, a mí me gusta pensarlo así, te preguntás: '¿Cómo hago para que lo aprendan mis alumnos?', '¿con qué estrategias?' Yo creo que pensar la estrategia de la presentación es un punto central. (Soledad, ciencias humanas)

Finalmente, al ser consultados sobre si estaban presentes en el momento en que el tesisista realiza su defensa, todos los entrevistados afirmaron que sí, porque consideraron que es esencial el acompañamiento en esta última instancia académica. A su vez, algunos recordaron cuando defendieron sus tesis y destacaron lo importante que fue para ellos la presencia de su director. En este sentido Mancovsky et al. (2011) hacen hincapié en la importancia de que el director se transforme en un acompañante académico a lo largo de todo el proceso de formación.

A modo de cierre, podemos afirmar que, si bien los directores frente a la pregunta inicial de este capítulo no pudieron pensar la dirección como un espacio didáctico, ellos emplean a lo largo de todo el proceso de tesis, en forma permanente, numerosas estrategias o dispositivos vinculados con los saberes de la disciplina y el oficio de investigar, con lo humano- vincular y con la lecto-escritura.

7.4. Aprendizajes realizados a partir de la dirección de tesis

La pregunta sobre qué aprendió a través de la práctica de la dirección de tesis permitió que los entrevistados se remitieran a las marcas o huellas que dejó en ellos esta práctica.

En referencia a esto, los directores utilizaron las siguientes expresiones: “involucramiento”, “sorpresas”, “perdura en el tiempo”, “cultivador de la paciencia”, “satisfacción por haber crecido”, “me han enriquecido”, “capacidad de albergar, sostener y acompañar al otro”, “uno vuelve a sentir lo mismo”, entre otras. Estas expresiones dieron cuenta de los aprendizajes experimentados en diversas dimensiones relacionados con la función de dirigir, las relaciones humanas, lo disciplinar y lo metodológico. Además, reconocieron que la dirección de tesis les significó enriquecimiento y crecimiento a nivel personal y laboral, dejando huellas profundas en ellos.

En cuanto a la primera de las dimensiones referida a la función de dirigir, la mayoría de los entrevistados detallaron aprendizajes realizados sobre ellos mismos, en su tarea de dirección, como, por ejemplo, “aprender a negociar”; “a ser honestos y no dejarse llevar por la vanidad”; “solucionar situaciones complicadas”; “poder ir maniobrando”; “limitar la injerencia en la producción del tesista”, entre otros. Relacionado con esto, los directores reflexionaron sobre el proceso que realizan los tesisistas, permitiéndoles crecer, avanzar y madurar en pos del objetivo final.

Por su parte, Soledad advirtió que otro aprendizaje vinculado con la dirección de tesis es la necesidad de establecer las “distancias óptimas” entre el director y la producción del tesisista y así lo refirió:

Hay algo que es difícil cuando uno dirige: las distancias óptimas. Escribirlas es facilísimo, el control no epistemológico, también el epistemológico, pero el control afectivo, el control de involucramiento personal, juega mucho, es muy difícil hacer los ejercicios de distanciamiento de todo eso. (Soledad, ciencias humanas)

Es decir, el director requiere de un control afectivo permanente para no olvidar que la tesis no le pertenece, que no es su tesis. Esto significa un continuo trabajo de reflexión y vigilancia sobre sí mismo y sobre su tarea, para acompañar al tesista, pero sin invadirlo.

Por su parte, una directora expresó: “Una maestría en gran parte satisface una decisión de autorrealización del alumno. Vas colaborando con alguien en su realización como persona (Aixa, ciencias sociales).

En concordancia con esto, Mancovsky et al. (2011, p.6) sostienen que el acompañamiento académico es una actividad profesional específica y que desde la equivalencia-simetría de sujetos permitiría generar las condiciones de producción para que el maestrando “se apropie del acto” de investigar, escribir y volver-se autor.

En el caso particular de Ramiro, quien se encuentra próximo a jubilarse, mencionó la necesidad de dar un paso al costado y dejar que nuevas generaciones ejecuten su ilusión. En este sentido, refirió al recambio académico-disciplinar imprescindibles en las instituciones universitarias. La práctica de dirigir también tiene una temporalidad limitada, elemento que solo él advierte y reflexiona que debería realizarse durante un período productivo en la vida académica de una persona. Lo expresó de la siguiente manera:

Lo que me quedó es bastante claro. Uno tuvo una visión de la situación cuando tenía unos treinta años, se creó una ilusión y la ejecutó. El asunto es que esa masa crítica que conformamos nosotros hace treinta años ha completado su capacidad productiva, y en este momento se está formando otra masa crítica que tiene que crear su ilusión porque la situación de la enseñanza universitaria es distinta a lo que era hace treinta años atrás. Entonces la metodología a emplear tiene que ser distinta. Entonces cuál es el aprendizaje que yo puedo haber tenido de aquella universidad, aquella universidad no existe más, es otra la universidad que existe hoy día y por eso nos tenemos que ir. Pero realmente querer agarrar y quedarme o quedarnos el grupo a través de los tiempos y seguir imponiendo esa visión, y no, no es la misma. Entonces tiene que venir otro y es lo que está ocurriendo. (Ramiro, ciencias aplicadas)

Algunos entrevistados destacaron el aporte que la dirección de tesis realizó a su tarea docente porque da ejemplos para la docencia; ser director los favoreció para ser docente. Al respecto, una entrevistada relató: “Yo creo que es como una ida y vuelta que siempre me deja mucho a favor y que yo trato de replicar en las cosas que hago” (Amalia, ciencias humanas).

En cuanto a la dimensión vinculada con las relaciones humanas, fue donde los directores aportaron mayor y más significativa información. En general, caracterizaron la relación con el tesista como “satisfactoria”, “de crecimiento personal”, “de aprendizaje continuo y diario”, “rica en términos académicos”, que genera sorpresas”, “de valoración del trabajo del otro”, “aprendizajes que traspasan lo académico y que son de la vida misma”, “que ayudan a conocer las limitaciones propias”, entre otras.

Una directora detalló minuciosamente los aprendizajes relacionados con el vínculo entre el director y el tesista y lo referenció utilizando la palabra “comunidad”, lo que da cuenta del constante y comprometido acompañamiento del director para lograr una experiencia satisfactoria y productiva para ambos:

Todos los días aprendés algo nuevo. Desde las relaciones personales, que para mí es uno de los puntos más importantes en una relación de tesis, poder ir maniobrando, ir acomodando la cuestión para que haya esta comunidad entre director y tesista, es algo importante; espero y hasta ahora siempre fue así, me deja la satisfacción de haberlo logrado. (Amalia, ciencias humanas)

Otro dato asociado fue el aprendizaje que produce en una entrevistada la relación intergeneracional entre directores más expertos y tesistas jóvenes, y así lo expresó:

Y lo más importante es la relación con alguien joven que también se da en la docencia. Abre como otro panorama, es una ida y vuelta, es otra visión. Siempre tenés otra visión, no sé si más moderna, más nueva o distinta. (Manuela, ciencias aplicadas)

Otro hallazgo significativo fue aportado por una directora para quien la relación con los tesistas perdura en el tiempo, lo que implica que excede al proceso de realización de la tesis. Es

decir, si se logran vínculos profundos entre el director y el tesista, es muy probable que continúen después de la finalización de la maestría.

Frente a los datos con matices positivos y enriquecedores sobre la relación humana, una directora aportó algunos matices negativos, que según su experiencia “complica” la práctica de dirección:

Aprendo que hay personas distintas. He aprendido que hay gente que piensa como yo, que tiene la estructura de pensamiento lógico muy parecida a mí y es con esas personas que uno tiene que seguir trabajando, porque es menos costoso emocionalmente, y otras personas con las que no. Es complicado ser dirigida, son complicadas las relaciones humanas cuando las cosas no van bien, cuando es una tesis muy complicada y después queda un resabio ahí. Yo he tenido esos problemas y sé de otros directores y dirigidos que estuvieron a punto de romper relaciones. Eso pasa mucho.
(Candela, ciencias aplicadas)

Finalmente, fueron escasos los aprendizajes que aparecieron vinculados con la dimensión disciplinar y metodológica; en particular, Rodrigo reflexionó:

En cuanto a aprendizajes, desde la disciplina, es concreto. El director tiene una visión general del problema, el maestrando lo acota, lo resuelve, es como que el problema se traslada, y cada tesista va haciendo un aporte a la solución. Yo ya sé que se hizo un avance en una dirección, y a mí me sirve para saber cómo dar los siguientes pasos, y también me voy enfocando más. Aporta a mi formación. (Rodrigo, ciencias aplicadas)

A modo de síntesis, los relatos hacen referencia a numerosos aprendizajes que perciben los directores a nivel personal y académico; como en toda relación educativa, siempre hay enseñanzas y aprendizajes. A partir de la relación formativa que se entabla con el maestrando, el docente aprende a dirigir con un estilo particular que se apoya en su propia experiencia y, de este modo, va construyendo su tarea de formador y desplegando un vínculo especial con sus saberes.

VIII. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Una conclusión es el lugar a donde llegaste cansado de pensar

Anónimo

La presente investigación se inicia para responder a los interrogantes planteados sobre tres aspectos relacionados con la dirección de tesis de maestría como espacio pedagógico-didáctico. El primero refiere a las características generales que presenta esta práctica en distintos campos disciplinares, el segundo aspecto se vincula con las estrategias didácticas utilizadas y el tercero con los aprendizajes realizados. Dichos aspectos son informados a partir de las voces de los directores de maestría entrevistados.

Este capítulo se estructura alrededor de dos ejes: las conclusiones con respecto a los resultados y algunas sugerencias que emergen a partir del estudio.

8.1 Conclusiones

Previo a las conclusiones y en función de los objetivos planteados se hizo un análisis sobre el perfil académico-laboral de los veinticuatro directores de maestría entrevistados. En primer lugar, los títulos de magister y especialista predominan entre los directores en las ciencias sociales y humanas, mientras que el grado de doctor sobresale en ciencias de la salud. Solamente dos entrevistados -que ya están jubilados- tienen título de grado. En segundo lugar, la totalidad de ellos se encuentran categorizados en el Programa de Incentivos, concentrados en las categorías I, II y III. Además, la mayoría tiene dedicación exclusiva.

En tercer lugar, el número total de tesis dirigidas (finalizadas y en proceso) por la mitad de los directores en distintos niveles se ubica en un rango de 5 a 14 inclusive y, específicamente en el nivel de maestría, el número de tesis dirigidas por once de ellos varía entre 5 y 9 inclusive. En cuarto lugar, la mayoría se desempeña o desempeñó en cargos de gestión dentro de la institución. En quinto lugar, la dirección de tesis de posgrado comienza a ejercerse en edades más tempranas, hecho que se puso de manifiesto, particularmente, en las ciencias de la salud.

Finalmente, no se pudo establecer una correlación entre edad, trayectoria académica y número de tesis dirigidas en esta muestra.

El primero de los objetivos del estudio fue describir las características generales de la dirección de tesis a partir de los relatos de los protagonistas.

En función de los resultados se concluye que la dirección de tesis sigue siendo una práctica académica naturalizada, ya que la mayoría expresó que es poco frecuente este tipo de interpe-lación personal, manifestó asombro frente a la posibilidad de reflexionar sobre ella y, a su vez, buena disposición para conversar sobre su práctica.

Asimismo, fue considerada una tarea compleja que involucra varias dimensiones relaciona-das con el oficio de investigar, la disciplina, los procesos de lectura y escritura académica y con aspectos subjetivos y vinculares del acompañamiento entre tesista y director.

En general, se concluye que los directores tuvieron buenas experiencias y las vincularon con las calificaciones obtenidas, los procesos formativos desarrollados por los maestrando, con el trabajo colectivo, los encuentros cotidianos en laboratorios y la proximidad entre director y tesista. Por el contrario, las experiencias poco satisfactorias se asociaron a los avances y retro-cesos propios de todo proceso de tesis y con cuestiones personales de los tesistas.

Todos los directores “aprendieron a dirigir, dirigiendo” y no a través de una preparación formal específica. En ese sentido, cada director expresó aprender este “oficio” desde el mismo momento en que necesitó un tutor para desarrollar su propia tesis de licenciatura, de maestría o de doctorado. Aprendieron a ser directores a partir de su propia experiencia personal en la que se entrelazaron la formación disciplinar, la trayectoria laboral y académica, la relación con sus directores y la orientación pedagógica de sus prácticas educativas.

Además, y complementando la conclusión anterior el director es uno solo, pero sus formas de dirigir van variando de acuerdo a las características y demandas del maestrando, como así también a la comunidad académica a la cual pertenece. El cómo dirigir está influenciado por

los marcos teóricos y metodológicos en los que el director ubica su hacer académico. No es lo mismo hacer una tesis en ciencias sociales que hacerla en ciencias aplicadas, en tanto cada campo disciplinar tiene sus particularidades.

Asimismo, los directores manifestaron cambiar su forma de dirigir a medida que adquieren experiencia, según los éxitos y fracasos y de acuerdo a los distintos sentimientos que afloran cuando están desarrollando esta práctica. La experiencia es entendida como aquello que les ocurre, que deja una huella a su paso, que tiene un efecto personal y particular vinculado, fundamentalmente, con lo vivido por el director. Esto les permite la construcción de un estilo propio de dirección. En definitiva, es un camino a través del cual se va formando y transformando a partir de sus experiencias, los desafíos, las dificultades y los logros.

Por otra parte, durante la dirección de tesis se establece un vínculo que supone un compromiso entre el maestrando y el director. Ambos comparten un espacio académico en donde se establecen lazos particulares a través de relaciones periódicas, vínculos con otros colegas, expectativas, ritos, mitos y creencias propios de cada disciplina. Cada vínculo genera nuevos planteos y desafíos, es diferente y requiere del director dedicación, tiempo, una escucha particular y en ocasiones se transforma en una práctica exigente y agotadora (Mancovsky, 2014).

Otra conclusión se refiere a que la mayoría de los entrevistados tiene criterios para la aceptación de sus tesis, si bien no todos lo admiten abiertamente, tales como antecedentes académicos o características personales del maestrando. Del mismo modo, enfatizaron sobre la necesidad de que exista una identificación con el tema elegido.

Los directores advirtieron obstáculos en los tesis que operaron como factores de desgaste en la tarea de dirección. Los más destacados fueron la escasez de tiempo dedicado a la tesis debido a responsabilidades familiares o laborales, una relación conflictiva con sus dirigidos y cuestiones estructurales del sistema de posgrado tales como: escasez de becas, plazos irreales para hacer la maestría y falta de seguimiento de las tesis y tesis.

La última conclusión relacionada con este objetivo de describir las características generales de la dirección de tesis hace referencia a la insuficiente intervención institucional en el proceso, en tanto es escaso el sostenimiento, el monitoreo y el apoyo a los directores desde la propia universidad.

El segundo de los objetivos propuestos fue el de identificar los saberes que los directores de tesis ponen en juego, en tanto acompañan el proceso de producción y son artífices en la construcción de la relación director-tesista.

Para definir la dirección de tesis como una práctica situada se requiere de dos conceptos fundamentales: el aprendizaje situado y la participación periférica legítima. Ello permite pensarla como un proceso de socialización donde se adquieren los saberes, las competencias y habilidades necesarios para poder participar en una comunidad disciplinar específica.

Uno de los principales saberes que ponen en juego los directores en su práctica de dirección son los disciplinares, pero no son los únicos. Los otros saberes que desarrollan se vinculan con la enseñanza del oficio de investigar, con aspectos metodológicos, con la lectura y escritura académica y con la relación interpersonal en el ámbito académico. Estos saberes permiten entrelazar el saber y el hacer como una cuestión central del proceso formativo. Para ello se requiere que los directores actúen como mediadores humanos, que además de facilitar el acceso al conocimiento promuevan el desarrollo de habilidades y hábitos de trabajo, de actitudes y valores, en otras palabras, es necesario que se transformen en uno de los actores activos del proceso de formación.

En consecuencia, podemos decir que el director cumple el rol de guía, sostén y acompañante del maestrando quien, al momento de realizar la tesis, no siempre dispone, como habitualmente se cree, de todos los saberes teóricos, metodológicos y escriturales necesarios para llevar adelante una investigación independiente, por sí solo. El director desarrolla junto al tesista una tarea de co-construcción, codo a codo.

Finalmente, el tercer objetivo se vinculó con especificar las estrategias pedagógico-didácticas utilizadas y los aprendizajes realizados por los directores de tesis de maestría.

Una de las conclusiones es que todos los directores, durante el proceso de formación, utilizaron diversas estrategias con el fin de que sus dirigidos puedan ir logrando poco a poco mayor independencia como investigadores. Si bien los tesisistas son diferentes y la dirección necesita adecuarse a cada uno de ellos, los entrevistados pudieron desarrollar estrategias comunes para distintas áreas disciplinares, tales como la retroalimentación, el intercambio de avances o borradores de tesis con las devoluciones y correcciones correspondientes, las reuniones periódicas, ensayos de la presentación final previo a la defensa, entre otras.

Una de las estrategias pedagógico-didácticas más relevantes que tuvieron que utilizar los directores consistió en la selección de actividades que permitieran el desarrollo de competencias de lectura y escritura desde los primeros estadios de la tesis. A partir de esta estrategia, en muchos casos, se logró incentivar a los tesisistas para que presentaran trabajos en congresos, publicaran artículos, participaran de ciclos o talleres institucionales con el fin de que los maestrandos socialicen y se incorporen a su comunidad disciplinar.

En ese sentido, los directores diseñaron una propuesta de actividades de modo que los tesisistas alcancen las metas planteadas inicialmente y superen las dificultades y desafíos que surgen a lo largo del proceso de investigación.

En consecuencia, el director opera como un entrenador y es quien tiene la capacidad de regular el grado de exigencia de las actividades para que el maestrando, progresivamente, adquiera mayores responsabilidades y autonomía en la toma de aquellas decisiones que le permitan avanzar y finalizar su tesis.

Por lo tanto, si la dirección de tesis deja de ser una práctica que sólo acontece para transformarse en una práctica visible, se podrá progresar en su codificación y sistematización, poniendo

en valor su estructuración y características propias. También permitirá evaluar las estrategias utilizadas por las distintas disciplinas y reformularlas o mejorarlas, en caso de ser necesario.

Asimismo, los directores especificaron los diversos aprendizajes asociados con la función de dirigir. En especial, describieron aquellos vinculados con las relaciones humanas, lo disciplinar, lo metodológico y con la práctica misma de la dirección de tesis, que significó un enriquecimiento y crecimiento a nivel académico y personal que dejó marcas profundas en ellos.

Para finalizar, se destaca el carácter inherentemente educativo de la práctica de dirección de tesis ya que presenta características pedagógicas y didácticas particulares, se sustenta teóricamente, tiene sus propios objetivos, durante su transcurso se construye el rol del director de tesis y se definen las estrategias pedagógicas que se ponen en juego.

Si bien tiene relación con la investigación y la docencia, y de hecho varios entrevistados lo referenciaron, la dirección de tesis implica un compromiso pedagógico del director con el tesista, con sus objetivos, sus procesos y sus productos, lo que permite visibilizar a la dirección de tesis con características específicas y diferentes de otras prácticas académicas.

8.2 Algunas sugerencias

La dirección de tesis requiere, por un lado, del compromiso personal entre tutor y maestrando, y por el otro, de un soporte institucional que se combine con la experiencia y dedicación del director. En ese sentido, los directores y las instituciones son los encargados de establecer reglas precisas para que el tesista conozca claramente cuál es el camino que debe recorrer y que esto contribuya a revertir las cifras de abandono y/o egreso tardío en los posgrados (Carlino, 2003).

En virtud de ello, a partir de esta investigación, se sugiere que los directores de tesis propongan algunas áreas temáticas que sean de su interés, generen ciertas líneas de trabajo que puedan

desarrollarse en un tiempo razonable para que los maestrandos, desde el inicio de su posgrado, puedan insertarse en equipos de investigación y elegir los seminarios en función del tema elegido. En otras palabras, pensar la tesis desde el comienzo del proceso formativo y no esperar a finalizar el cursado para elegir un tema y buscar un director que lo acompañe.

En cuanto a las instituciones, se sugiere que se hagan cargo de los procesos de dirección y brinden apoyo y reconocimiento a la tarea realizada por los directores. Particularmente, y en relación con la formación de los directores, se recomienda la realización de talleres de capacitación con especialistas, de ciclos de intercambio entre directores que permita la socialización de experiencias; la elaboración de materiales escritos que sirvan de soporte para mejorar esta práctica, entre otras.

Asimismo, que los programas de posgrado, en especial los de maestría, contribuyan a la institucionalización de la dirección de tesis para que sea considerada como una práctica académica diferente con un perfil propio.

En definitiva, re-conocer las particularidades que presenta la dirección de tesis posibilitarán que las instituciones generen programas de formación de directores acordes con las necesidades actuales de la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

*Solo obtienes algo de los libros
si eres capaz de poner algo tuyo en lo que estás leyendo.*

Márai (1900-1989). Escritor húngaro

Referencias bibliográficas

- Abreu Hernández, L. y De la Cruz Flores, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado. ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 162-182. Recuperado el 20 de marzo de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13233749010.pdf>
- Aiello, M. y Noriega, J. (2010). La problemática de las tesis de posgrado. Dificultades para la elaboración, tutorías, normativas, evaluaciones, etc. *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior*. Organizado por la Red Argentina de Posgrado en Educación Superior (RAPES) en colaboración con la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Araujo, S. (2017). La evaluación y la acreditación universitaria en la Argentina. *Revista de educación y derecho. Education and law review*, (15). Recuperado el 18 de julio de 2017 de <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/18346>.
- Barbier, J. (1999). Prácticas de formación. Evaluación y análisis. En *Colección Formación de Formadores*, (Tomo 9). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.
- Barrón Tirado, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87. Recuperado el 15 de enero de 2016 de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211980006.pdf>
- Barsky, O. y Dávila, M. (2004). Las carreras de posgrado en la Argentina. En Barsky, Sigal y Dávila (Comps.), *Los desafíos de la universidad argentina* (pp.449-485). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2009). La evaluación de posgrados en la Argentina. Documento de Trabajo N° 226. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Belgrano. Recuperado el 24 de agosto de 2015 de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dtnuevos/226_barsky_davila.pdf
- Barsky, O. y Dávila, M. (2012). El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, 4(5), 12-37. Recuperado el 2 de abril de 2015 de http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_5_barsky.pdf
- Bartolini, A. (2013). *Persistencia y desgaste doctoral. Un estudio en ciencias de la educación y en ciencias experimentales* (Tesis doctoral). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

- Bartolini, A., Vivas, D., Petric, N., Schwab, B., Forzano, U. y Ferreira, C. (2013). Trayectorias de tesis de UADER: factores y protagonistas. Resultados preliminares. *Tiempo de Gestión*, 16, 99-122.
- Basterrechea, L. (2013). Subjetividad en la didáctica de las carreras proyectuales. Grupos de aprendizaje; evaluación. *Cuaderno 43*, 221-230. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Recuperado el 12 de agosto de 2015 de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ccedce/n43/n43a17.pdf>
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Beillerot, J. (1998). La formación de formadores. En *Colección Formación de Formadores* (Tomo 1). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires
- Bentivenga, J. (2008). Las maestrías en Educación en Argentina. El acceso a ellas por medio de las estadísticas: un estudio exploratorio. *V Jornadas de Sociología de la UNLP.*, Organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 24 de agosto de 2015 de <http://www.academica.org/000-096/265.pdf>
- Borsinger, A. (2005). La tesis. En A. Borsinger et al. (Eds.), *Los textos de la ciencia* (pp. 267-282). Buenos Aires: Comunicarte Editorial.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Carlino, P. (2003). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? ¿Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos? *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9(30), 415-420. Recuperado el 18 setiembre de 2006 de <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8num26/articulo4.pdf>
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. En C. Wainerman (Ed.) *Serie Documentos De Trabajo*, 19. Buenos Aires, Argentina: Escuela De Educación de la Universidad De San Andrés. Recuperado el 10 de enero de 2016 de <http://www.live.v1.udesa.edu.ar/files/escedu/dt/dt19-carlino.pdf>
- Carlino, P. (Septiembre, 2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. En *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior*, Organizado por la REDLEES (Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación

- Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y la Universidad Javeriana. Enviado por e-mail a Lic. Carmela Ferreira el 11 de mayo de 2010.
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación acción en talleres de tesis de posgrado. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp.220-239). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica. Diez Años Después. Investigación temática. *RMIE*, 18(57), 355-381. Recuperado el 24 de enero de 2016 de <http://www.re-dalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espaço Pedagógico*, 22 (1), 9-29. Recuperado el 25 de enero de 2016 de <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v22i1.5183>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Signos*, 44(76), 105-117. doi: 10.4067/S0718-09342011000200001 Recuperado el 23 de septiembre de 2017 de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Clark, B. (1995). *Places of Inquiry*. Research and Advances Education in Modern Universities. Berkeley, California: University of California Press.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Humanidades UNAM y Grupo Editorial Porrúa.
- Colás Bravo, P., González Ramírez, T. y Conde Jiménez, J. (2014). *La formación investigadora (I). Modelos Pedagógicos*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 de <http://hdl.handle.net/2445/53640>
- Collazo, M. (2010). Encrucijadas y desafíos del desarrollo de los posgrados en educación superior en Uruguay. El caso de la Universidad de la República. *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior*, Congreso organizado por la Red Argentina de Posgrado en Educación Superior (RAPES) en colaboración con la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Organizado por la Facultad

- de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 8 de enero de 2016 de <http://www.aacademica.org/000-072/431>
- Colombo, L. (2013). Los grupos de escritura en el posgrado: Una experiencia de acompañamiento y retroalimentación entre pares. *Congreso en Docencia Universitaria*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 15 de octubre de 2015 de <http://www.cdu.rec.uba.ar/.../los-grupos-de-escritura-en-el-posgrado-una-experiencia-de-acompañamiento-y-retroalimentación-entre-pares>
- Colombo, L. y Cartolari, M. (2013). La escritura de las tesis: el rol de las relaciones entre pares. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Organizado por la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 12 de octubre de 2015 de <http://www.aacademica.org/000-054/416.pdf>
- Colombo, L., Cartolari, M. y Zambrano, J. (2014). Los lectores de textos intermedios: una ayuda clave en el proceso de las tesis. *III Encuentro Nacional de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Educación*. Bariloche, Río Negro, Argentina. Recuperado el 10 de octubre de 2015 de <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/13.pdf>
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125-136. Recuperado el 10 de octubre de 2015 de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419198004.pdf>
- Contreras Domingo, J. (2014). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*-. Consultado el 5 de octubre de 2015, desde aufop.blogspot.com/2014/02/el-saber-de-la-experiencia-en-la.htm
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Cruz Cardona, V. y Martos Perales, F. (2010). Evaluación de la Calidad de los Programas de Maestría y Doctorado. *Iberoamérica Revista Digital Universitaria*, 11(5), Recuperado el 12 de agosto de 2015 de <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art45/art45.pdf>
- Cruz Cardona, V. (2014). Tendencias del Postgrado en Iberoamérica. *Ciencia y Sociedad*, 39(4), 641-663. Recuperado el 11 de enero de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87032685004>

- Dávila, M. (Junio, 2011). Posgrados académicos y profesionales. La discusión actual en Argentina y Brasil. *IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda*. Buenos Aires, Argentina.
- De la Cruz Flores, G., Campos, T. y Hernández, L. (2006). Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa REMIE-COMIE*, 11(31), 1363-1388. Recuperado el 22 de agosto de 2015 de <http://www.auiop.org/images/stories/datos/.../ModeloIntegradorTutoria.pdf>
- De la Cruz Flores, G., Arceo, F. y Hernández, L. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. *Perfiles educativos*, 32(130), 83-102. Recuperado el 25 de agosto de 2015 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400006
- De la Cruz Flores, G. y Abreu Hernández, L. (2012) Atributos de tutores de posgrado por campo disciplinario. La perspectiva de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Perfiles Educativos*, 34(138), 10-27. Recuperado el 20 de agosto de 2015 de <http://www.revistas.unam.mx> › Inicio › Vol 34, No 138 › de la Cruz Flores
- De la Fare, M. y Lenz, S. (2012). *El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- De la Fare, M. y Quiroz Schulz, L. (Diciembre, 2014). Las dinámicas de la internacionalización de la Educación Superior y los posgrados en Brasil. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 20 de enero de 2016 en <http://www.jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii.../PONmesa40delaFare.pdf>
- Delamont, S. y Atkinson, P. (2001). Doctoring uncertainly. Mastering Craft Knowledge. En *Social Studies of Science* (pp.87-107). London, Thousand Oaks.CA, New Delhi: SSS and SAGE publication.
- De Souza Minayo, M. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Lugar
- De Souza Minayo, M. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud Colectiva*, 6(3), 251-261. Recuperado el 5 de agosto de 2017 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652010000300002

- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado el 10 de septiembre de 2015 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arco.html>
- Díaz, E. (2005). Las imprecisas fronteras entre vida y conocimiento. *Perspectivas metodológicas*, (5). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Lanús. Recuperado el 27 de noviembre de 2011 de <http://www.estherdiaz.com.ar/textos/bachelard.htm>
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 16(50), 935-959. Recuperado el 11 de septiembre de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000012>
- Di Virgilio, M. (2008). El proceso de análisis en la investigación cualitativa: fases y herramientas para su desarrollo. Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social. Ruth Sautu (Prof.). Documento de cátedra (54). Enviado vía e-mail a Ana María Bartolini: lastresana@arnet.com.ar
- Farji-Brener, A. (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecología Austral*, 17, 287-292. Recuperado el 30 de agosto de 2015 de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1667-782X2007000200010...>
- Fernández, L. (2008). Evolución de los posgrados universitarios en Argentina entre 2002 y 2007. Documento de Trabajo N° 223. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Belgrano. Recuperado el 9 de agosto de 2015 de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/223_fernandez.pdf
- Fernández Fastuca, L. y Wainerman, C. (Septiembre, 2012). La dirección de tesis como espacio pedagógico. *XXIII Encuentro Estado de la Investigación Educativa. Enfoques teóricos y perspectivas de la evaluación educativa*. Organizado por la Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina. Recuperado el 15 de marzo de 2015 de <http://www.catalinawainerman.com.ar/.../2012%20La%20direccion%20de%20...>
- Fernández Fastuca, L. (Noviembre, 2012). La indagación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la formación de investigadores. Desafíos teóricos y metodológicos. *II Jornadas de investigadores en Formación. Reflexiones en torno al proceso de investigación*. Organizado por el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Buenos Aires, Argentina.
- Fernández Fastuca, L. y Wainerman, C. (Agosto, 2013). Claves para una didáctica de la formación de investigadores en Ciencias Biológicas. *VII Encuentro La Universidad como objeto de Investigación*. Organizado por la Universidad Nacional de San Luis, San Luis,

- Argentina. Recuperado el 15 de marzo de 2015 de http://www.academia.edu/.../Claves_para_una_didáctica_de_la_formación_de_...
- Fernández Fastuca, L. (Octubre, 2013). La formación de investigadores en la relación director-tesista. *XXIX Congreso ALAS*. Santiago, Chile. Recuperado el 15 de marzo de 2015, de http://www.researchgate.net/profile/Lorena_Fernandez_Fastuca/publications
- Fernández Fastuca, L. y Wainerman, C., (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles educativos*, 37(148) 156-171. Recuperado el 12 de julio de 2015 de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?>
- Fernández Fastuca, L. y Guevara, J. (2017). Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8 (1), 31-46. Montevideo, Uruguay: Universidad ORT Uruguay. Recuperado el 8 de agosto de 2017 de <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2637>
- Fernández Lamarra, N. (Noviembre, 2012). La Educación Superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Revista Debate Universitario*, 1(1), 1-29. Buenos Aires, CAEE-UAI. Consultada el 22 de agosto de 2015 desde: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/1630-9357-5.pdf> ISSN 2314-1530
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. Espacio Blanco, *Ser Indagaciones*. 2013, 23(1). ISSN 1515-9485.
- Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2014). Internacionalización, virtualización y convergencia de la Educación Superior. Nuevos contextos para América Latina y Europa. *Formazione & Insegnamento*, XII (1). ISSN 1973-4778.
- Fernández Maturino, E., Mendoza Nájera, M., Rodríguez Bernal, A. y López Corrujedo, M. (2013). Aspectos que inciden en la baja titulación de los alumnos de las Maestrías en la Universidad Pedagógica de Durango. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE* 5(9). Recuperado el 9 de agosto de 2015 de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4746089.pdf>
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Filloux, J. (1996). Intersubjetividad y Formación. En *Colección Formación de Formadores* (Tomo 3). Buenos Aires: Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.

- Fliguer, J. y Acinelli, A. (2011). Perspectivas en el proceso de integración de los sistemas de posgrados de Argentina y Brasil en el marco del MERCOSUR Educativo. Recuperado el 20 de agosto de 2015 de <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab01.pdf>
- Follari, R. (2001). Argentina: el acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria y sus efectos en la dirección de tesis. *Contextos de Educación*, 4 (5). Córdoba, Argentina: Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado el 10 de octubre de 2015 de http://www.clacso-posgrados.net/documentos_aportes/42.pdf
- Fraser, R. y Mathews, A. (1999). An Evaluation of the Desirable Characteristics of a Supervisor.” En K. Martin, N. Stanley and N. Davison (Eds.), *Teaching in the Disciplines/ Learning in Context* (pp.129-137). Perth, Australia: UWA The University of Western Australia. Recuperado el 15 de marzo de 2015 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ591488.pdf>
- Fresán Orozco, M. (2010). La elaboración de la tesis de maestría y doctorado. Un problema insuficientemente explorado en el ámbito de la calidad de los programas de posgrado. *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior*. Organizado por la Red Argentina de Posgrado en Educación Superior (RAPES) en colaboración con la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Galetto, L., Torres, C. y Pérez Harguindeguy, N. (2007). Reflexiones sobre el desarrollo del doctorado considerando la relación orientador-orientado y la metodología pedagógica subyacente. *Revista Ecología Austral de la Asociación Argentina de Ecología*, 17(2), 293-298. Recuperado el 21 de enero de 2016 de <http://www.ecologiaaustral.com.ar/index2.php>
- Gallo Pimentel, J. y López González, J. (2014). El tutor de tesis: sugerencias para su desempeño. *Pedagogía Profesional*, 12(1). Recuperado el 22 de agosto de 2015 de <http://www.pedagogiaprofesional.rimed.cu>
- García de Fanelli, A. (2000). Estudios de posgrado en la Argentina: una visión desde las Maestrías de Ciencias Sociales. Documento N° 19, En *Serie Educación Superior*. Buenos Aires:CEDES.
- García de Fanelli, A. (2001). *La gestión universitaria en tiempos de restricción fiscal y crecientes demandas sociales*. Documento de Trabajo N° 80. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Belgrano. Recuperado el 16 de julio de 2015 de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/80_fanelli.pdf

- García de Fanelli, A. (2008). Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades argentinas: transformaciones desde los años ochenta. *Desarrollo Económico* 48(189), 31-60. Recuperado el 12 de agosto de 2016 de <http://www.jstor.org/stable/27667824>
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Gutiérrez Serrano, N. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Sinectica Revista Electrónica de Educación*, (43), 1-16. Recuperado el 27 de enero de 2016 de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_produccion_de_conocimiento_y_formacion_de_investigadores
- Halse, C. y Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03075070902906798>
- Herrera Albrieu, M. (2012). *Una mirada sobre la Extensión Universitaria en Argentina*. Recuperado el 26 de agosto de 2015 de <http://www.bdigital.unal.edu.co/7472/1/marialilia-naherreraalbrieu.20121.pdf>
- Hidalgo C. y Passarella, V. (2009). Tesistas y directores: una relación compleja e irregular. En Narvaja de Arnoux (Dir.) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos Editor.
- Hirschhorn, A. (2012). *Factores que facilitan y que dificultan la culminación de las tesis. Análisis comparado de tres escuelas de postgrado en ciencias agropecuarias*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado el 8 de agosto de 2015 de http://www.nulan.mdp.edu.ar/1625/1/hirschhorn_an.pdf
- Keifman, S., Wainerman, C., Gore, E. y Rapoport, M. (2002). Exposiciones sobre experiencias en el proceso de desarrollo de las tesis: experiencia de un director de tesis, un evaluador externo de tesis de doctorado, un coordinador de taller de tesis y tesista reciente. En Francisco Suárez (Comp.) *Tesis en maestría y doctorado en saber administrativo*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cooperativas.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, España: Laertes.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. *Serie Encuentros y Seminarios*. Recuperado el 13 de octubre de 2015 de http://www.me.gov.ar/currifom/publica/oei_20031128/po-nencia_larrosa.pdf

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 88-112. Recuperado el 12 de enero de 2016 de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. (Traducción de Espíndola, M. y Alfaro, C.). New York: Cambridge University Press. Recuperado el 15 de enero de 2016 de <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>
- López Bonilla, G. (2013). Prácticas Disciplinarias, Prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 18(57), 383-412. México: Consejo Mexicano De Investigación Educativa. Recuperado el 15 de agosto de 2015 de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci...pid...66662013000200004>
- Luchilo, L. (Comp.) (2010). *Formación De Posgrado En América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Malfroy, J. y Webb, C. (2000). Congruent and Incongruent Views of Postgraduate Supervision. En M. Kiley y Gerry Mullins (Eds.), *Quality in postgraduate research: Making ends meet. Advisory Centre for University Education*. Adelaide, Australia: The University of Adelaide. 1
- Manathunga, C. (2007, julio). Supervisión como mentores: el papel del poder y cruce de fronteras, Universidad de Queensland, Australia. *Estudios en Educación Continua*, 29(2), 207-221. Julio de 2007. Recuperado el 17 de septiembre de 2015 de <https://www.gonzaga.edu/.../supervision8.pdf>
- Mancovsky, V. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación actoral. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1), 201-216. Recuperado el 18 de septiembre de 2015 de <http://www.untref.edu.ar/.../Que%20se%20espera%20de%20una%20tesis%20d..>
- Mancovsky, V., Fabris, M. y Checchia, B. (Agosto, 2011) Una pedagogía más allá del grado universitario: el acompañamiento de la formación doctoral. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. Organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>
- Mancovsky, V. (2013). La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 50-71. Recuperado el 22 de septiembre de 2015 de http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf5.pdf

- Mancovsky, V. (2014, 17 de mayo). Los saberes que se despliegan desde la dirección de tesis. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 de http://www.humanas.unsl.edu.ar/archivospdf/conferencia_dra_mancovsky.pdf
- Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, G. (2015). La formación para la investigación en el posgrado. En *Colección Universidad*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Martín Torres, G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 69-86. Recuperado el 12 de agosto de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283123579004>
- Moreno Bayardo, G. (2003). Formación para la investigación. Estado de conocimiento 1992 – 2002. En Ducoing (Coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE, SEP, CESU.
- Moreno Bayardo, M. (2007). En experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 561-580. Recuperado el 20 de octubre de 2015 de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003306.pdf>
- Moreno Bayardo, M., Jiménez Mora, J. y Ortíz Lefort, V. (2011). *Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales. Un encuentro de culturas*, Recuperado el 10 de octubre de 2015 de <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/dialogos/pdf/3.pdf>
- Moreno Bayardo, M. (2011)., La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 2(158), 59-78. ISSN: 0185-2760.
- Mostacero, R. (2014). La tutoría grupal y entre iguales en el contexto de los estudios de posgrado. *Legenda*, 18(18), 67-97. Recuperado el 15 de septiembre de 2015 de <http://www.revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/rt/captureCite/5207/0>
- Naidorf, J. (2005). *Los cambios en la cultura académica a partir de los procesos de vinculación universidad-empresa en las universidades públicas* (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 9 de agosto de 2017 de http://www.repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/.../uba_ffyl_t_2005_818942.pdf
- Naidorf, J. (2011). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba. Narvaja de Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano,

- M., Pereira, C. y Silvestre, A. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3(6). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 22 de marzo de 2015 de <http://www.msp.rec.uba.ar/revista/docs/006escrituratesis.pdf>
- Narvaja de Arnoux, E., Bermúdez, N., Carlino, P., Del Rosal, G., Di Stéfano, M., Hidalgo, C., Vitale, M. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos Editor.
- Ochoa Sierra, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Revista Forma y Función*, 22(2), 39-119. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 10 de agosto de 2015 de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/.../3606...>
- Ochoa Sierra, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: Exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Entornos*, 24, 171-183. Colombia: Universidad Surcolombiana. Recuperado el 10 de agosto de 2015 de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3798839.pdf>
- Ochoa Sierra, L. y Cueva Lobelle, A. (2013). Tesis y deserción: entre el compromiso y el obstáculo. En *Colección en Investigación*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 9 de octubre de 2016 de <https://books.google.com.ar/books?isbn=9587611764>
- Pecci, C., Seró de Botinelli, C. y Suárez, F. (2002). Análisis crítico de las distintas instancias y modalidades del sostén institucional y acompañamiento académico para el desarrollo de tesis. En F. Suárez (Comp.) *Tesis en maestría y doctorado en saber administrativo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cooperativas.
- Pereira, C. y Di Stéfano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430. Recuperado el 18 de enero de 2016 de <http://www.escrituraylectura.com.ar/.../taller-de-escritura-en-posgrado.pdf>
- Pérez Centeno C. (2013). El ejercicio de la profesión académica universitaria argentina en el nivel de posgrado y la educación a distancia, en el contexto nacional e internacional. *Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (1)*. Recuperado el 13 de Julio de 2017 de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5926/0>
- Pérez Centeno C. (2015, 3 de abril). Cuatro modos del ejercicio académico en las universidades públicas argentinas. En N. Fernández Lamarra y C. Mundt (Orgs.) *Sociedad, procesos*

- educativos, instituciones y actores. Estudios de política y administración de la educación II. 165-181. Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF.
- Pérez Lindo, A. (coordinador), y Noto, L. (contraparte SECyT) (2007). *Prospectiva de la Educación Superior Argentina 2020. Plan Estratégico Nacional de CTI Bicentenario (2006-2010). Ejercicio 2020: Escenarios y estrategias del CTI.* Secretaría de Ciencia y Tecnología: Grupo Educación Superior.
- Pérez Lindo, A. (Mayo, 2009). *Experiencias y Perspectivas de los Posgrados en Educación Superior. I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior.* Organizado por RAPES Red Argentina de Posgrados en Educación Superior. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de San Luis.
- Rama Vitale, C. (2010) La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía, XVIII* (46). Recuperado el 12 de agosto de 2015 de <http://www.ub.edu/.../pdf/ESuperior%20en%20AMERICA%20LATINA.pdf>
- Reisin, S. (2009). *Percepción de factores que favorecen u obstaculizan la graduación en los posgrados de ciencias sociales: un estudio de caso* (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Rietveldt de Arteaga, F. y Vera Guadrón (2012). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia, 18*(2), 109-122. Recuperado el 7 de octubre de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73723402008>> ISSN 1315-8856
- Rodríguez, A., Sánchez, M. y Rojas de Chirinos, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado, 23*(2), 349-381. Recuperado el 12 de noviembre de 2015 de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200013&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, N. (Octubre, 2012). La construcción de escenarios futuros como herramienta para el diseño y la gestión de los posgrados en la educación Superior. *II Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior. Hacia la construcción de nuevas políticas de posgrado.* Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar>
- Romero, Y. (2014). Diagnóstico del proceso de supervisión tutorial en la Maestría en Educación de la UPEL-Maracay. *Entretemas, (4)*, 46-78. Recuperado el 18 de agosto de 2017 de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/entretemas/article/view/1054>

- Rovelli, L. (2012). Expansión universitaria y movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Pilquen*, 15. Recuperado el 28 de agosto de 2015 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232012000200001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1851-3123.
- Sánchez Puentes, R. (1995). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Sarasa Muñoz, N. (2014) Los tutores de tesis en los procesos académicos del postgrado en las ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 6(1), 1-5. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 de <http://www.revedumecentro.sld.cu>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Torres Frías (2009). Formación para la generación de conocimientos. Un oficio incorporado. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 10 de enero de 2016 de <https://www.academica.org/000-062/2072.pdf>
- Torres Frías, J. (2012). Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación. *RIES Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(III), 115-129. Recuperado el 10 de enero de 2016 de <http://ries.universia.net>
- Torres Frías, J. (2014). El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación. En *Colección Graduados. Serie Sociales y Humanidades. N° 3*. México: Universidad de Guadalajara.
- Valarino, E. (1998). Voces internas de un tutor de tutores: una alternativa para la tutoría de tesis. *Agenda Académica*, 5(2), 49 – 56. Recuperado el 13 de agosto de 2015 de http://www.intercontacto.com/upload/docs/1-Voces_internas.pdf
- Valiente Fernández, F. (2011). Las competencias profesionales del Investigador. *XI Coloquio Internacional sobre gestión universitaria de América del Sur*. Florianópolis, Brasil. Recuperado el 20 de agosto de 2015 de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26103/4.16.pdf>
- Vera Guadrón, L. y Vera Castillo, A (2015). Desempeño del tutor en el proceso de acompañamiento en la producción científica. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias*

Sociales TELOS, 17(1), 58–74. Recuperado el 10 de octubre de 2015 de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewFile/3832/4774>

Vila Fagundes, C. y González Mediel, O. (Abril, 2014). La movilidad estudiantil y su dimensión intercultural como elemento basilar en el proceso de internacionalización de la educación superior. *IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Porto, Portugal. Recuperado el 13 de enero de 2016 de http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/Caterine VilaFagundes_GT6_integral.pdf

Vilkinas, T. (2007). An Exploratory Study of the Supervision of Ph.D./Research Students' theses. *Innovative Higher Education*, 32, 297-311. Recuperado el 12 de octubre de 2007 de http://www.dina.kvl.dk/~envirosymp/downloads/2008supervision/supervision_vilkinas_2008.pdf

Wainerman, C. (2011). Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Comps.), *La trastienda de la investigación*. (27-51) Buenos Aires: Manantial

Zhao, C., Golde, C. y McCormick, A. (2007). More than a Signature: How advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction (Traductora Minoura, R.). *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281.

ANEXOS

ANEXO I

PAUTAS ENTREVISTA FOCALIZADA A DIRECTORES DE TESIS DE MAESTRIAS

I- DATOS GENERALES

• **Fecha de nacimiento/ Edad:**

Sexo: F M

• **Título de grado:**

• **Titulación posgrado:**

• **Docente en:** Actividad Jubilado

• **Trayectoria laboral:** Actualmente es

• **Ha dirigido tesis de:**

Licenciatura Especialización Maestría Doctorado

• **Desde que año dirige tesis:**

• **Ha dirigido tesis en la/s Maestría/s:**

• **Cantidad total de tesis dirigidas:**

Finalizadas: En proceso:

• **Cantidad de tesis dirigidas en Maestrías:**

Finalizadas: En proceso:

• **¿Está categorizado como investigador?** SI NO

¿Por qué sistema? Conicet Programa Incentivos Otros

Categoría:

II - CONSIGNA INICIAL

- ¿Podría narrarme, en detalle, su experiencia en la práctica como director de tesis de posgrados, desde su primera tesis dirigida?
- ¿Se siente cómodo con el papel que desempeña/ó como director de tesis de posgrados?
- ¿Podría decirme la edad promedio de los tesisistas de maestría que ha tenido a cargo?
- ¿Ha tenido buenas y malas experiencias dirigiendo tesis de maestrías?

- En caso afirmativo: ¿Cuál considera que fue la mejor experiencia de tesis y la peor experiencia?
- ¿Alguna vez pensó en dejar la práctica de dirección de tesis? ¿Por qué?
- Quienes lo eligieron y eligen como director, ¿han sido alumnos suyos en alguna cátedra, vienen recomendados por otros colegas?
- ¿Hay algún tipo de criterio o requisito que Ud. considera imprescindible para aceptar ser director de un tesista?
- Ese o esos criterios ¿los tuvo desde que empezó a dirigir tesis o los fue construyendo a partir de su práctica como director?
- Alguna vez, ¿dirigió a tesistas que no pudieron culminar su tesis o que la abandonaron antes de defenderla? ¿En qué momento sucedió el abandono y a qué lo atribuyó?
- ¿Cuántos tesistas de posgrado puedo/e dirigir en forma simultánea?

III - RELACIÓN DIRECTOR Y TESISISTA

- ¿Qué expectativas tiene Usted como director de tesis con respecto a sus tesistas?
- ¿Qué es lo más importante en la relación entre Ud. como director y cada uno de sus tesistas?
- La edad del tesista, ¿es un factor relevante en la relación entre Ud. como director y su tesista o en algún otro aspecto de la dirección?
- Y el sexo del tesista ¿Es relevante?
- ¿Qué dinámicas utiliza para estimular a cada tesista?
- ¿Cómo se relaciona con su tesista? Aspectos relacionales Confianza, disponibilidad, capacidad de escucha, actitud de diálogo, el respeto por los tiempos, si le da su teléfono, cuando necesitan ayuda.
- ¿Los tesistas verbalizan sus estados de ánimos frente a Ud.?
- Reuniones periódicas, cada cuanto tiempo, vía mail, si define un cronograma de trabajo o de acuerdo a las necesidades pedido del tesista.
- ¿Cuáles son los lugares habituales de encuentro con su tesista? Laboratorio, facultad, casa particular. ¿Hay encuentros informales?

IV- ASPECTOS PEDAGÓGICOS – DIDÁCTICOS

- ¿Se siente formado para la dirección de tesis?
- ¿Tuvo Ud. alguna formación específica en la dirección de tesis como, por ejemplo, cursos de capacitación, talleres, etc.?
- Cuando dirige ¿recuerda a algún docente, investigador o maestro que le sirva de referente?
- Ud. he pasado por la realización de una tesis a nivel personal. ¿Considera que hay alguna relación en cómo fue dirigido y cómo Ud. dirige?
- ¿Qué debe saber un director para dirigir tesis?
- ¿Ud. asume la dirección de tesis como una tarea pedagógico-didáctica con el tesista? ¿Por qué?
- Según su experiencia: ¿Cuáles son las competencias (habilidades, destrezas, valores, actitudes) que se ponen en juego cuando Ud. dirige?
- ¿Desde qué momento acompaña al tesista? ¿Desde la formulación del proyecto hasta la defensa? ¿O luego que el proyecto está aprobado?
- ¿Suele estar presente en la defensa de sus tesis?
- ¿Qué estrategias docentes utiliza para acompañar al tesista en su proceso?
- De acuerdo a su experiencia ¿qué dificultades observa en sus tesis?
- Entonces, en relación con la escritura académica. ¿Cuáles son esas dificultades limitantes y cómo lo ayuda a que su tesista lo resuelva?
- En esta área disciplinar, ¿es común que el tesista publique en forma colectiva antes de defender su tesis?

V - FACTORES FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES INSTITUCIONALES

- ¿Qué facilitadores y obstaculizadores institucionales existieron y existen según su experiencia como director?
- La Universidad, facultad, el programa de maestría ¿Apoya, estimula, promueve la práctica de la dirección de tesis?
- ¿Y la reconoce en tiempo y/o dinero?

VI- CIERRE

- ¿Qué aprendizajes le ha proporcionado la práctica dirección de tesis?

ANEXO II

DIRECTORES DE MAESTRÍA DATOS GENERALES

N°	NOMBRE	DISCIPLINA	MAESTRÍA (*)	EDAD
1	HUBERTO	CIENCIAS HUMANAS	DIDACTICA DE LAS CS. EXPERIMENTALES	56
2	ELOÍSA	CIENCIAS HUMANAS	DIDACTICA DE LAS CS. EXPERIMENTALES	70
3	AMALIA	CIENCIAS HUMANAS	DIDACTICA DE LAS CS. EXPERIMENTALES	53
4	SOLEDAD	CIENCIAS HUMANAS	EDUCACIÓN	74
5	GAEL	CIENCIAS HUMANAS	EDUCACIÓN	70
6	FAUSTO	CIENCIAS HUMANAS	EDUCACIÓN	66
7	MANUELA	CIENCIAS APLICADAS	TECNOLOGIA DE LOS ALIMENTOS	61
8	MAGDA	CIENCIAS APLICADAS	GESTIÓN AMBIENTAL	53
9	HERNAN	CIENCIAS APLICADAS	TECNOLOGIA DE LOS ALIMENTOS	70
10	RAMIRO	CIENCIAS APLICADAS	CULTIVOS INTENSIVOS	65
11	CANDELA	CIENCIAS APLICADAS	INGENIERÍA BIOMÉDICA	48
12	LEANDRO	CIENCIAS APLICADAS	INGENIERÍA BIOMÉDICA	47
13	RODRIGO	CIENCIAS APLICADAS	INGENIERÍA BIOMÉDICA	49
14	HENRY	CIENCIAS DE LA SALUD	CIENCIAS VETERINARIAS	63
15	BIANCA	CIENCIAS DE LA SALUD	CIENCIAS VETERINARIAS	42
16	MARCOS	CIENCIAS DE LA SALUD	CIENCIAS VETERINARIAS	42
17	LUCCA	CIENCIAS DE LA SALUD	CIENCIAS VETERINARIAS	39
18	BRENDA	CIENCIAS DE LA SALUD	SALUD AMBIENTAL	70
19	AIXA	CIENCIAS SOCIALES	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	52
20	JERÓNIMO	CIENCIAS SOCIALES	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	57
21	SIMON	CIENCIAS SOCIALES	ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	49
22	MAURICIO	CIENCIAS SOCIALES	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	43
23	ELEONORA	CIENCIAS SOCIALES	TRABAJO SOCIAL	59
24	GABRIELA	CIENCIAS SOCIALES	TRABAJO SOCIAL	61

(*) Maestría cuya base de datos fue consultada y a través de la cual se contactó al director

SEXO	MÁXIMO TÍTULO	DOCENTE EN	CAT.	DIRIGIÓ EN MAESTRÍA Y ADEMÁS EN...	TOTAL TESIS DIRIGIDAS	TESIS DIRIGIDAS EN MAESTRÍA
M	DOCTOR	ACTIVIDAD	I	GRADO	13	5
F	MAGISTER	JUBILADO	I	GRADO ESPECIALIZACIÓN	13	8
F	MAGISTER	ACTIVIDAD	II	GRADO	5	2
F	ESPECIALISTA	JUBILADO	I	ESPECIALIZACIÓN	22	18
M	ESPECIALISTA	JUBILADO	I	DOCTORADO	11	10
M	MAGISTER	ACTIVIDAD	IV	GRADO ESPECIALIZACIÓN	18	8
F	ESPECIALISTA	ACTIVIDAD	III	GRADO	2	1
F	DOCTOR	ACTIVIDAD	III	DOCTORADO	7	5
M	GRADO	JUBILADO	I	GRADO DOCTORADO	9	7
M	MAGISTER	ACTIVIDAD	I	GRADO ESPECIALIZACIÓN	4	3
F	MAGISTER	ACTIVIDAD	III	GRADO	19	6
M	DOCTOR	ACTIVIDAD	I	GRADO DOCTORADO	20	5
M	MAGISTER	ACTIVIDAD	II	GRADO	18	4
M	DOCTOR	ACTIVIDAD	I	GRADO ESPECIALIZACIÓN DOCTORADO	37	20
F	DOCTOR	ACTIVIDAD	III	GRADO DOCTORADO	6	1
M	DOCTOR	ACTIVIDAD	II	GRADO DOCTORADO	11	5
M	DOCTOR	ACTIVIDAD	III	GRADO DOCTORADO	4	1
F	GRADO	JUBILADO	II	GRADO	6	1
F	MAGISTER	ACTIVIDAD	V	GRADO	25	11
M	MAGISTER	ACTIVIDAD	III	ESPECIALIZACIÓN	10	5
M	DOCTOR	ACTIVIDAD	II	ESPECIALIZACIÓN DOCTORADO	14	5
M	DOCTOR	ACTIVIDAD	IV	GRADO	8	3
F	MAGISTER	ACTIVIDAD	III	GRADO ESPECIALIZACIÓN	20	5
F	MAGISTER	JUBILADO	II	GRADO ESPECIALIZACIÓN DOCTORADO	37	10